

Niveau(x) d'enseignement: 6
Centre d'intérêt: 700

Numéro ECUQ : 0570472

Gingras, Paul-Émile, 1917-.

La formation fondamentale, la documentation canadienne / Paul-Émile Gingras ; [pour la Direction générale de l'enseignement collégial du Ministère de l'éducation]. -- Montréal : Centre d'animation de développement et de recherche en éducation, [1985?].
98 p. ; 28 cm.

Bibliogr. : p. 95-98.

ISBN 2-89169-033-8

Descripteur(s): *Formation générale *Recherche documentaire *Revue de la documentation *Histoire de l'éducation *Objectifs d'éducation *Collégial (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Canada

Identificateur(s) de sujet: *Formation fondamentale *Dossier-souche

La formation fondamentale est un thème qui préoccupe les éducateurs, les administrateurs d'établissements et les responsables politiques. Dans ce contexte, la Direction générale de l'enseignement collégial confiait au CADRE, à l'automne 1982, le mandat de produire un dossier-souche sur la formation fondamentale. Il s'agissait de mener une recherche documentaire qui permette de comprendre comment se pose la question aux États-Unis, au Canada anglais, en France, en Angleterre et au Québec. Dans ce document, l'auteur identifie, signale, résume et analyse les documents portant sur la formation fondamentale produits dans les provinces canadiennes autres que le Québec et dans les universités anglophones du Québec.

L'auteur décrit d'abord rapidement l'organisation de l'enseignement post-secondaire au Canada anglais (ch. 1), puis situe la question de la formation fondamentale dans la perspective historique du développement de l'enseignement supérieur (ch. 2). Le chapitre 3 fait état de diverses expériences réalisées et de réflexions, d'interventions, d'articles de revues: l'enquête de l'ACCC, l'analyse des programmes des CAAT Ontariens, quelques projets institutionnels et le discours sur la formation fondamentale. Dans le chapitre 4, l'auteur tente de discerner les acquis et les orientations de la formation fondamentale dont témoigne la documentation rassemblée.

La revue de la documentation force l'auteur à constater que le problème de la formation fondamentale ne préoccupe pas le Canada anglais. La question ne fait pas vraiment l'objet d'un débat public et national. On en parle peu dans les réunions des associations d'éducation. Les projets novateurs sont encore le plus souvent à l'état de recommandations. Nonobstant ces limites, le dossier contient d'utiles renseignements pour le Québec. Le discours sur la formation générale, s'il n'arrive pas à une définition univoque, aide à clarifier les

concepts. Les expériences d'intégration de la formation générale dans les programmes des collèges et des universités peuvent éclairer les orientations québécoises.

Type de document: r

Financement: Bénéficiaire - CADRE

Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC

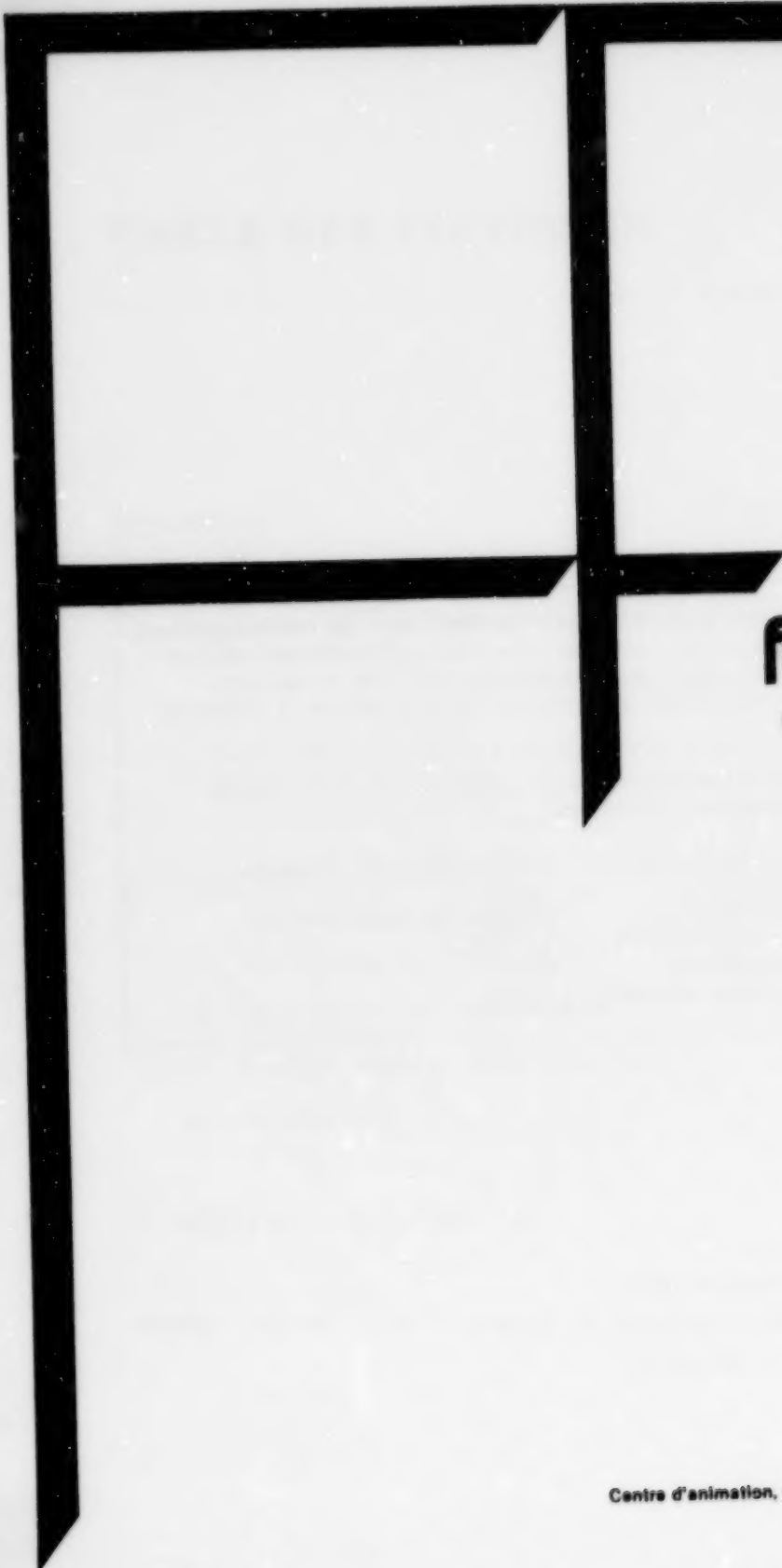
la formation fondamentale

LA DOCUMENTATION CANADIENNE

Paul-Emile Gingras

 **CADRE**

Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation



la formation fondamentale

LA DOCUMENTATION CANADIENNE

Paul-Emile Gingras

 **CADRE**

Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

Ce dossier-souche, établi par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, pour la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation, est une recherche subventionnée dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique.

L'auteur a bénéficié des commentaires et suggestions d'un comité aviseur formé des personnes suivantes:

Monsieur Georges BEAULIEU,	Collège Bois-de-Boulogne
Madame Louise CAZEAULT,	DGEC
Monsieur Louis GAUDREAU,	Collège de Saint-Félicien
Monsieur Jacques LALIBERTE,	CADRE
Monsieur René LAPIERRE,	DGEC
Monsieur Gilles SAINT-PIERRE,	DGEC

Dépot légal: 2ième trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-89169-033-8

TABLE DES MATIÈRES

	Page
PRÉSENTATION	5
1. L'organisation de l'enseignement postsecondaire au Canada anglais	9
2. La formation générale au Canada anglais dans sa perspective historique	17
3. Expériences et propos:	25
3.1 Une enquête de l'A.C.C.C.	26
3.2 Le programme du CAAT ontarien	35
3.3 Quelques projets universitaires	43
3.4 Le discours	61
4. Acquis et orientations	81
ANNEXE: documentation	95

PRÉSENTATION

En octobre 1984 paraissait la première partie d'un dossier-souche sur la formation fondamentale: la documentation américaine (1). La présente analyse de la documentation canadienne constitue le deuxième volet du dossier.

Dans sa présentation de la documentation américaine, l'auteur, Jacques Laliberté, fait état de l'actualité du thème de la formation fondamentale au Québec. Il explique le statut et l'utilisation possible d'un dossier-souche, ainsi que le mandat confié au CADRE par la DGEC de produire un dossier sur la formation fondamentale à l'étranger et au Québec. Qu'il suffise ici de rappeler quelques éléments de cette présentation et de caractériser l'orientation et le contenu du volet canadien.

Un dossier-souche sur la formation fondamentale

La formation fondamentale est un thème qui préoccupe au Québec les éducateurs, les administrateurs d'établissements et les responsables politiques. Du Rapport Parent (1965) à celui du Conseil supérieur de l'Éducation sur "la formation fondamentale et la qualité de l'éducation" (1984), en passant par le rapport Roquet (1970), le Rapport Nadeau (1975), le Livre blanc sur les collèges (1978) et la politique sur "la formation professionnelle des jeunes" (1982), toutes les grandes études sur l'enseignement collégial traitent de cette question.

Dans ce contexte, la Direction générale de l'enseignement collégial confiait au CADRE, à l'automne 1982, le mandat de produire un dossier-souche sur la formation fondamentale, soit de mener une recherche documentaire qui permette de comprendre comment se pose la question aux États-Unis, au Canada anglais, en France, en Angleterre et au Québec. Il s'agit en somme d'explorer la signification du concept, de cerner les problèmes que soulève la formation fondamentale, d'identifier les orientations théoriques, de présenter des expériences, d'ouvrir des pistes.

Le dossier-souche n'a pas pour but d'arbitrer des débats ni d'exposer des thèses personnelles. C'est un instrument de travail qui vise à éclairer, documenter, voire à inspirer celui qui s'intéresse à la ques-

tion. On y identifie, signale, résume, analyse la documentation pertinente, souhaitant que le dossier serve de "souche", de base à des recherches plus poussées, à des innovations et expérimentations, à des décisions pédagogiques ou organisationnelles.

Le volet canadien du dossier-souche sur la formation fondamentale

L'étude de la documentation québécoise devant faire l'objet d'un volet spécial du projet, le terme "canadien" doit s'entendre ici des documents produits dans les autres provinces et par les universités anglophones du Québec. Il existe au Canada anglais une tradition culturelle et des approches spécifiques à la question de la formation fondamentale qui nous paraissent mériter une recherche documentaire distincte.

Nous prévenons le lecteur qu'à la différence des Etats-Unis, la formation fondamentale n'est pas au premier plan des préoccupations du Canada anglais. La recherche l'a révélé et des autorités en la matière nous l'ont confirmé (2). La documentation est limitée, outre qu'elle reprend en bonne partie la pensée et les expériences américaines. Le traitement de la documentation est à sa mesure, donc restreint.

Compte tenu de la nature et des limites de la documentation, nous avons regroupé comme suit les éléments du dossier. Il a semblé d'abord utile de décrire rapidement l'organisation de l'enseignement postsecondaire au Canada anglais (chapitre 1), puis de situer la question de la formation fondamentale dans la perspective historique de développement de l'enseignement supérieur (chapitre 2). La préoccupation de la formation fondamentale a donné lieu à deux enquêtes importantes sur les programmes des collèges communautaires canadiens et sur ceux des CAAT ontariens. Plusieurs universités ont expérimenté des formules de développement de la formation fondamentale dans les études du premier cycle. Enfin, la question fait l'objet de réflexions, d'interventions, d'articles de revues. D'où le chapitre 3 qui fait état de ces expériences et propos: l'enquête de l'A.C.C.C., l'analyse des programmes des CAAT, quelques projets institutionnels et le discours sur la formation fondamentale. Dans le chapitre 4 nous tentons de discerner les acquis et les orientations de la formation fondamentale dont témoigne la documentation rassemblée.

Notes et références.

1. Jacques Laliberté. La formation fondamentale: la documentation américaine. Montréal, CADRE, 1984.
2. Nous nous référons à trois lettres: de l'auteur du dossier sur la recherche sur l'enseignement postsecondaire au Canada, M. Edward Sheffield; du président du "Higher Education Group" de l'O.I.S.E., M. Michael Skolnik; du doyen associé de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Toronto, M. A. Millar.

L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE AU CANADA ANGLAIS

Pour situer la question de la formation fondamentale, il est nécessaire de souligner trois des caractéristiques de la structure du système de l'enseignement postsecondaire canadien. Il s'agit d'abord d'une structure diversifiée. Deuxièmement, depuis les années 60, le développement de l'enseignement collégial a changé radicalement l'organisation de l'enseignement. Enfin, l'importance accordée à l'enseignement professionnel a rompu avec la tradition d'un premier cycle universitaire axé sur la formation générale.

Un enseignement diversifié

Aux termes de la loi constitutionnelle (1982), l'enseignement au Canada relève de l'autorité provinciale. Au niveau de l'enseignement postsecondaire, on se trouve donc en présence de dix systèmes différents.

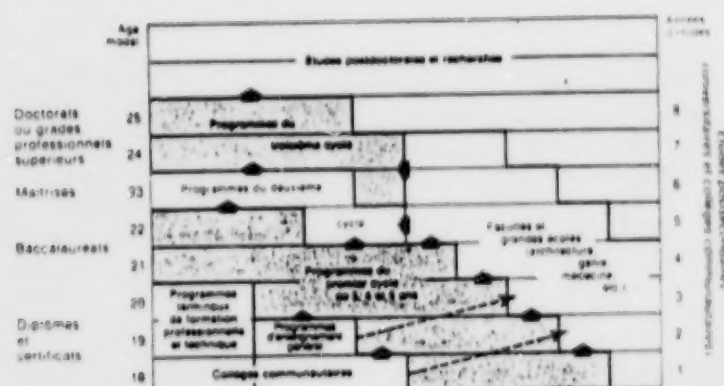
Cet enseignement est dispensé soit dans les universités, qui décernent des grades, soit dans des collèges, qui ne décernent pas de grades (1).

Les programmes de premier cycle des universités durent de trois à cinq ans, selon les diplômes à l'entrée et la nature du grade recherché. Sauf au Québec où les étudiants doivent d'abord terminer les deux années du programme d'enseignement général du CEGEP, l'administration à l'université, dans les autres provinces, est conditionnelle à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Les collèges comprennent les collèges communautaires, les junior colleges, les CEGEP, les CAAT, d'autres établissements qui dispensent une formation technique ou spécialisée dans des domaines tels que l'agriculture, les arts et métiers, des écoles régionales et hospitalières de

techniques infirmières, une école normale. Ces établissements offrent soit des programmes de passage à l'université, soit des programmes menant directement au marché du travail, soit les deux. La durée des études collégiales varie d'une à cinq années selon les programmes et selon les établissements.

Le tableau suivant présente, de façon globale et imparfaite, la structure générale de l'enseignement postsecondaire au Canada (2):



L'organisation est rendue plus complexe encore par la durée variable de l'enseignement primaire-secondaire dans les provinces. Le seuil d'entrée au collège est la fin des études secondaires, mais ce seuil peut être une 11e, une 12e ou une 13e de scolarité (3).

<u>province</u>	<u>primaire</u>	<u>secondaire</u>
Québec et Terre-Neuve :	I-VI	VII-XI
Nouvelle-Ecosse, Ile-du-Prince-Edouard :	I-VI	VII-XII
Nouveau-Brunswick, Alberta :	I-VII	VIII-XII
Colombie britannique :	I-VIII	IX-XII
Manitoba, Saskatchewan :	I-VIII	IX-XIII
Ontario :	I-VIII	IX-XIII

L'éclatement de l'enseignement collégial durant les années 60

A la différence des Etats-Unis, le Canada n'a pas connu le mouvement des junior colleges durant la première moitié du vingtième siècle. Jusqu'en 1960, l'enseignement postsecondaire était un monopole universitaire, si l'on fait exception des collèges classiques du Québec et de quelques écoles techniques ou spécialisées. L'enseignement collégial consistait essentiellement en trois ou quatre années d'études de premier cycle dispensées par les Faculté des Arts et des Sciences des grandes universités ou par des mini-universités comme dans les provinces maritimes.

Pour les mêmes raisons qu'au Québec - explosion scolaire et démocratisation, révolution scientifique et technologique, rôle social de l'enseignement - les gouvernements du Canada et des autres provinces sont intervenus, durant les années 60, pour développer l'enseignement collégial.

Dans ce contexte, le Québec créait les CEGEPs (1967); l'Ontario, les CAATs (1965); l'Alberta, les junior colleges (à partir de 1957); la Colombie britannique, les community colleges (1965), la Saskatchewan, les collèges "sans murs" (1973) et les Maritimes, des collèges communautaires et des écoles techniques (4). Entre 1957 et 1977, chaque province se dotait d'un système d'enseignement collégial, tout en maintenant, sauf au Québec, la possibilité d'entrer directement à l'université après les études secondaires.

<u>province</u>	<u>collèges</u>	<u>écoles d'hôpital</u>	<u>étudiants</u>
Terre-Neuve	2	4	2 576
Ile-du-Prince-Edouard	1	2	905
Nouvelle-Ecosse	6	10	2 834
Nouveau-Brunswick	5	7	2 162
Québec	85	-	150 234
Ontario	31	6	89 326
Manitoba	3	5	3 609
Saskatchewan	3	-	2 472
Alberta	14	6	20 790
Colombie britannique	20	3	20 610
Territoires du Nord-Ouest	1	-	68
TOTAL	<u>171</u>	<u>43</u>	<u>295 586</u>

En 1982-83, l'on comptait donc au Canada 171 collèges et 48 écoles d'hôpital répartis comme suit selon le genre d'établissement et la province. 295 586 étudiants étaient inscrits dans ces 214 institutions (5).

Priorité à l'enseignement professionnel dans les collèges

En assumant la responsabilité de l'enseignement collégial, les gouvernements étaient d'abord menés par la volonté de former des professionnels et des techniciens qui répondraient aux besoins économiques du marché du travail. D'où le développement de la recherche et des spécialisations scientifiques, de l'enseignement aux adultes et de la formation professionnelle.

Si les collèges du Québec et de la Colombie britannique offrent des programmes de passage à l'université et des enseignements professionnels, auxquels les étudiants s'inscrivent en nombre sensiblement égal, les établissements collégiaux des autres provinces sont beaucoup plus orientés vers la préparation à la carrière, sinon exclusivement, comme les CAAT ontariens.

Répartition des inscriptions dans les collèges en 1982-1983 (6)

<u>province</u>	<u>programme de préparation à la carrière</u>	<u>programme de préparation à l'université</u>	<u>TOTAL</u>
Terre-Neuve	2 576	-	2 576
Ile-du-Prince-Edouard	905	-	905
Nouvelle-Ecosse	2 834	-	2 834
Nouveau-Brunswick	2 162	-	2 162
Québec	74 547	75 687	150 234
Ontario	89 326	-	89 326
Manitoba	3 609	-	3 609
Saskatchewan	2 445	27	2 472
Alberta	17 418	3 372	20 790
Colombie britannique	11 761	8 849	20 610
Territoires du Nord-Ouest	68	-	68
 CANADA	 <u>207 651</u>	 <u>87 935</u>	 <u>295 586</u>

Dans les provinces où les collèges n'offrent pas de programmes de passage à l'université, ceux-ci sont offerts par les universités elles-mêmes. D'où la variation suivante des effectifs étudiants dans les universités au premier cycle, en 1982-1983 (7):

Terre-Neuve	8 332
Nouvelle-Ecosse	19 148
Ile-du-Prince-Edouard	1 596
Nouveau-Brunswick	12 510
Québec	82 206
Ontario	155 824
Manitoba	17 526
Saskatchewan	16 698
Alberta	32 715
Colombie britannique	29 661
CANADA	376 216

En regroupant les données des deux tableaux précédents, on constate que les étudiants s'inscrivent come suit aux programmes des collèges et du premier cycle universitaire:

province	collèges			universités	
	programmes de préparation à la carrière	programmes de préparation à l'université	Total par- tiel	premier cycle	TOTAL GENERAL
Terre-Neuve	2 576	-	2 576	8 332	10 908
Nouvelle-Ecosse	905	-	905	19 148	20 053
Ile-du-Prince-Edouard	2 834	-	2 834	1 596	4 430
Nouveau-Brunswick	2 162	-	2 162	12 510	14 672
Québec	74 547	75 687	150 234	82 206	232 440
Ontario	89 326	-	89 326	155 824	245 150
Manitoba	3 609	-	3 609	17 526	21 135
Saskatchewan	2 445	27	2 472	16 698	19 170
Alberta	17 418	3 372	20 790	32 715	53 505
Colombie britannique	11 761	8 849	20 610	29 661	50 271
Territoires du Nord-Ouest	68	-	68	-	68
CANADA	207 651	87 935	295 586	376 216	671 802

Pour préciser cette orientation des collèges, hors du Québec, ajoutons quelques données sur trois régions: Atlantique, Ontario et Ouest (8).

a) Atlantique

Au Nouveau-Brunswick, depuis 1964, l'enseignement professionnel est sous la direction de 9 collèges communautaires ou d'écoles techniques et de métiers.

La Nouvelle-Ecosse compte 13 établissements de niveau collégial exclusivement orientés vers l'enseignement professionnel: collèges et instituts techniques, collège d'agriculture, école de pêcheries.

L'Île-du-Prince-Édouard a deux établissements d'enseignement technique.

A Terre-Neuve, il y a 6 écoles de métiers et de technologie.

La région de l'Atlantique est encore caractérisée par ses mini-universités qui offrent l'enseignement du premier cycle. La Nouvelle-Ecosse compte 10 établissements universitaires et le Nouveau-Brunswick, 4.

b) Ontario

La province de l'Ontario compte 21 établissements universitaires et 31 d'enseignement technique postsecondaire. La réforme scolaire des années 60 y a été marquée d'une double tendance: la décentralisation universitaire, mais surtout la création d'un système de collèges de formation professionnelle.

Au cours des années 50, quatre instituts de technologie et trois centres de formation professionnelle avaient été créés. Ces établissements furent intégrés à la planification des "colleges of applied arts and technology", créés en 1965. Il existe en Ontario 22 CAAT et plusieurs ont plus d'un campus.

c) Ouest

L'enseignement universitaire comprend 13 universités (3 au Manitoba, 2 en Saskatchewan, 4 en Alberta et 4 en Colombie britannique) et 9 collèges théologiques.

L'enseignement collégial compte 50 établissements: 8 au Manitoba, 3 en Saskatchewan, 18 en Alberta et 21 en Colombie britannique. 26 d'entre eux (8 en Alberta, 17 en Colombie britannique) offrent des programmes de passage à l'université et des programmes techniques; les 24 autres (8 au Manitoba, 3 en Saskatchewan, 9 en Alberta et 4 en Colombie britannique) n'offrent que des programmes techniques et de métiers.

On aura noté qu'en Alberta et en Colombie britannique le collège déborde la formation professionnelle et offre des cours généraux du niveau de la première ou de la deuxième année universitaire. Il s'agit en fait d'une décentralisation des premières années universitaires dans les "junior colleges" de l'Alberta et les "community colleges" de la Colombie britannique.

Particularité remarquable enfin, au lieu de créer des collèges, la Saskatchewan a doté ses 14 districts scolaires de Conseils chargés d'assurer les services d'enseignement professionnel en recourant aux établissements existants.

CONCLUSION

Telle est, esquissée à grands traits, l'organisation de l'enseignement postsecondaire canadien offert par les collèges et par les universités au niveau du premier cycle. On y constate la diversité des établissements d'une province à l'autre, mais aussi la priorité qui est actuellement accordée à l'enseignement professionnel collégial.

Notes et références

1. Sur la structure de l'enseignement au Canada et les effectifs, voir: L'Education au Canada, Revue statistique pour 1982-83, Ottawa, Statistique Canada, juin 1984; Effectifs des collèges communautaires 1982-83, Ottawa, Statistique Canada, juin 11 et 1984; Universités: inscriptions et grades décernés 1982-83, Ottawa, Statistique Canada, 1984.
2. Cf. L'Education au Canada, p. 20.
3. Id., p. 21.
4. Pour l'étude des systèmes collégiaux au Canada, l'on pourra consulter: Edward Sheffield, Systems of Higher Education: Canada, New York, International Council for Educational Development, 1982 ou les rapports des provinces à l'occasion de la Revue des politiques d'éducation au Canada réalisés par l'O.C.D.E. en 1975.
5. Cf. Effectifs des collèges communautaires..., pp. 29-33.
6. Ibid.
7. Cf. L'éducation au Canada, p. 114.
8. Cf. Les rapports de ces régions à l'O.C.D.E. à l'occasion de la Revue des politiques de l'éducation au Canada.

LA FORMATION GÉNÉRALE AU CANADA ANGLAIS DANS SA PERSPECTIVE HISTORIQUE

Pour comprendre comment se pose la question de la formation fondamentale au Canada anglais, il est nécessaire de prendre une perspective historique, de rappeler le rôle traditionnel de la formation générale dans l'enseignement postsecondaire canadien et d'évaluer l'impact récent et progressif de la formation professionnelle sur les programmes d'études. C'est ce que nous nous proposons de faire en nous aidant particulièrement de l'ouvrage classique de Robin Harris: A History of Higher Education in Canada 1663-1960 (1).

Au 19e siècle

Au Québec, le collège classique est à la fois enseignement secondaire et collégial. Il mène au baccalauréat. Le bachelier s'inscrit à l'université dans les facultés de lettres, de philosophie, de théologie ou dans les écoles professionnelles de droit, de médecine, de génie.

Au Canada anglais, l'étudiant entre à l'université après ses études secondaires, le plus souvent après la XIe année, et s'inscrit à la faculté des Arts, où il obtient son baccalauréat général après trois ans ou un baccalauréat avec mention (honours course) après quatre ans.

Le premier cycle universitaire au Canada anglais se rapproche donc des quatre dernières années du collège classique que fréquentent les francophones du Québec. Situé dans l'université, le collège anglais sera influencé par le développement des études supérieures; établissement d'enseignement secondaire, le collège classique aura moins ce caractère universitaire.

Les collèges classiques du Québec et les collèges universitaires du Canada anglais ont deux traits communs importants. Ils sont presque toujours d'origine confessionnelle. Leurs objectifs de formation et les contenus de leurs programmes d'études s'inspirent de la tradition européenne.

Les modèles du collège universitaire canadien sont ceux des collèges d'Oxford (Angleterre) et d'Edinburgh (Ecosse), soit ceux de programmes d'études axés sur l'acquisition d'une formation générale. L'objectif général est "d'assurer les apprentissages de base et une formation religieuse authentique" (2), de "discipliner l'esprit" (3).

Certains collèges, influencés par l'institution collégiale américaine, offrent une quatrième année de formation, un "honours course" et leur programme est alors plus ouvert aux mathématiques, aux sciences et aux langues étrangères. Le programme des études collégiales de l'Université McGill, au 19^e siècle, en est l'exemple:

1^{ère} année : classiques anciens, français ou allemand, littérature anglaise, mathématiques, histoire, chimie élémentaire;

2^e année : classiques anciens, français ou allemand, logique, mathématiques, botanique, histoire, éloquence;

3^e année : classiques anciens, français ou allemand, philosophie morale, mathématiques, cosmologie et astronomie, zoologie ou chimie;

4^e année : classiques anciens, français ou allemand, rhétorique, philosophie de la nature, minéralogie ou géologie.

Il s'agit donc de "liberal arts colleges" qui visent à faire acquérir à l'étudiant une formation générale. Les premières études professionnelles offertes par les universités - droit, médecine, agriculture, génie, commerce, pédagogie, théologie - sont greffées à ces facultés d'arts et de sciences et les étudiants inscrits à ces programmes professionnels suivent une majorité de cours en arts et sciences, des cours de formation générale.

Dans cette tradition culturelle, le collège universitaire est centré sur la formation générale, sur la transmission et le développement de la connaissance: "La formation collégiale n'est pas professionnelle, mais pré-professionnelle: l'objectif du cours collégial n'est pas d'enseigner ce qui est propre à une profession, ni à aucune des professions, mais d'assurer ce qui fait leur fondement commun" (4); "une éducation libérale qui se nourrit des humanités classiques" (5).

1890-1940

Les facultés d'arts et de sciences maintiennent leur domination et confirment leur foi dans la formation générale: "nous continuerons de croire au bien-fondé du programme traditionnel de formation" (6); "l'objectif du collège est d'assurer une solide formation générale" (7).

Le programme du baccalauréat général de trois ans impose cinq objets d'étude: anglais, classiques anciens, mathématiques, sciences ou langue étrangère. Il y a très peu de sujets facultatifs, sauf au programme spécialisé (honours course), où en 3e et 4e années, l'étudiant approfondit un champ de connaissance et s'y concentre pour la moitié de son temps. Apparaissent aussi les baccalauréats en sciences et en lettres, où l'importance accordée aux mathématiques commence à différencier les programmes.

Le programme du "honours course" introduit une nouvelle conception de la formation. Ne recrutant que les étudiants les plus doués - on exige 75% à l'admission -, il amène à distinguer deux classes d'étudiants: les réguliers du baccalauréat général; les plus forts du baccalauréat spécialisé. Il ajoute au concept traditionnel d'une formation générale par l'étude d'un ensemble de disciplines fondamentales la dimension de la concentration, de l'approfondissement de l'une d'entre elles: un travail supplémentaire, une appartenance à un département, "some thoroughness" (8).

Le baccalauréat spécialisé entraîne la création des départements: humanités, sciences et sciences sociales. Les humanités regroupent les classiques anciens, les langues, la philosophie (incluant des sciences sociales); les sciences comprennent les mathématiques, la physique, la chimie, la géologie, l'astronomie, la botanique; les sciences sociales, l'histoire, la géographie, l'économie et la science politique. On remarque que le grec cède la place progressivement aux langues modernes et que l'anglais accroît son importance.

Le développement des études professionnelles influence aussi le cours de base. La médecine, le génie, l'agriculture exigent plus de sciences au programme; le droit entraîne les étudiants de fin de baccalauréat dans des établissements spécialisés, comme l'Osgoode Hall Law School de Toronto.

Les études graduées prennent de l'essor, particulièrement dans le domaine des sciences et elles influencent progressivement l'esprit et les programmes des départements, favorisant des enseignements moins généraux et plus spécialisés. Vers 1920, s'implantent les facultés de sciences et les écoles professionnelles autonomes, séparées des facultés traditionnelles d'arts et de sciences.

La formation générale sera affectée par ces divers facteurs. Sans doute, l'on maintient l'objectif d'une formation de base: "L'étudiant doit suivre des cours dans une variété de disciplines; il doit approfondir un champ de savoir; il doit lui être possible de choisir certains cours" (9). Le programme a maintenant trois composantes: un ensemble de disciplines fondamentales, un champ de concentration, des cours complémentaires facultatifs. Le menu comprend un seul plat principal, mais le choix d'une soupe et d'un dessert.

1940: Le jour des sciences est arrivé

Des développements majeurs surviennent au Canada à l'époque de la deuxième guerre. Il y a l'émergence des sciences humaines - économie, science politique, psychologie, sociologie, histoire -, mais surtout un changement de statut du professeur de l'enseignement supérieur qui devient un spécialiste d'une discipline et un chercheur. Les gouvernements interviennent progressivement dans les universités et créent les conseils de recherche. Les fondations américaines - Carnegie, Ford, Rockefeller - soutiennent de leurs subventions le développement des établissements canadiens et ne sont pas sans l'influencer. L'association des collèges et universités multiplie ses réunions et force la réflexion sur les programmes d'études, particulièrement sur la formation du premier cycle.

Sous ces diverses influences - recherche, spécialisation du savoir, émergence des sciences, départementalisation, facultés professionnelles, sociétés savantes, besoins de l'économie -, la formation spécialisée l'emporte sur la formation générale. Celle-ci est réduite aux deux premières années du programme de baccalauréat pour les étudiants inscrits au baccalauréat général. Le Canada anglais, qui n'avait pas suivi le mouvement

américain des "junior colleges", tend à délester l'université de l'enseignement général de base: l'Ontario offre au secondaire une immatriculation senior; neuf institutions offrent les deux premières années du baccalauréat en dehors des universités. Cette orientation est favorisée par le contexte socio-culturel où les critiques du cours général traditionnel prennent de l'ampleur, taxant celui-ci d'être trop littéraire et insuffisamment scientifique.

1960: l'explosion scolaire

Les historiens de l'éducation n'ont pas le recul nécessaire pour analyser la révolution sociale, économique et culturelle qui a bouleversé les systèmes d'éducation depuis 1960 et qui, au niveau de l'enseignement postsecondaire, a provoqué la rupture avec la tradition de la formation libérale.

La documentation canadienne nous permet cependant d'identifier quelques éléments d'explication.

L'éclatement des connaissances scientifiques et techniques, joint au développement des moyens de communication et d'information, est en voie de changer radicalement la civilisation. Il se produit de profonds changements culturels dans notre habitat, notre travail, nos loisirs, nos habitudes de vie, nos valeurs. Comme à la Renaissance, les nouveaux savoirs, l'imprimerie, la boussole et la caravelle ont rompu un équilibre millénaire de l'Europe.

Dans ce contexte une élite économique et scientifique se constitue, qui remplace progressivement l'élite socio-politique traditionnelle. Orientés vers le développement scientifique et technologique, les nouveaux leaders privilégient la satisfaction des besoins matériels de la société. D'où pour eux, l'importance de formations pratiques qui préparent les jeunes au marché du travail.

Pour s'insérer dans la société nouvelle, c'est l'ensemble de la population qui doit avoir accès à l'instruction. Alors que l'enseignement postsecondaire accueillait jusqu'aux années 60 moins de 10% des jeunes, il faut maintenant démocratiser cet enseignement et le rendre accessible à la majorité d'entre eux, en plus de l'ouvrir aux adultes dans une perspective d'éducation permanente.

Une telle démocratisation oblige l'Etat à intervenir dans l'organisation et le financement du système d'éducation, dans l'orientation des programmes de formation. Au Québec, le budget de l'éducation passe en 25 ans de moins de 200 millions à plus de 3 milliards; l'on crée l'enseignement secondaire polyvalent, l'ordre collégial; l'on développe la recherche scientifique et l'enseignement professionnel universitaires, ainsi que l'éducation des adultes. Ce qui se produit au Québec se réalise concurremment au Canada anglais. Le budget de l'enseignement au Canada est de l'ordre de 30 milliards, dont le quart environ ou 8 milliards vont à l'enseignement postsecondaire et dans lequel la part de l'Etat dépasse les 80%. Il s'agit véritablement d'une rupture avec la tradition du rôle de l'Etat en éducation.

Quel est l'impact d'une telle révolution sur l'enseignement postsecondaire? Pour les fins de ce dossier sur la formation fondamentale, les éléments suivants nous paraissent significatifs:

- les clientèles se multiplient, se diversifient et notamment disparaissent les frontières d'âge et de sexe;
- dans l'ensemble du Canada, les nouveaux collèges communautaires accordent la priorité à l'enseignement professionnel;
- les facultés professionnelles des universités rejettent dans l'ombre les facultés traditionnelles d'arts et de sciences;
- la recherche et l'enseignement scientifiques et technologiques sont privilégiés dans les budgets de l'Etat et des établissements;
- la formation, en particulier celle des adultes, est davantage axée sur la compétence technique et professionnelle requise par le marché du travail;
- la multiplication et la spécialisation des savoirs accentuent une organisation des départements et des programmes de formation axée sur les disciplines, le développement de la recherche universitaire, la place de la discipline de la concentration ou du "sujet majeur" - celui-ci fait souvent l'objet de 85% des cours du programme du premier cycle universitaire -, la disparition progressive des cours de formation générale dans les programmes d'études tant professionnels que disciplinaires;
- en pratique, en dehors du Québec, plus de 90% des étudiants des collèges communautaires et 75% de ceux qui suivent des études du premier cycle universitaire sont inscrits à des programmes de préparation à la carrière.

C'est dire la rupture avec la tradition de formation libérale qui avait caractérisé depuis deux cents ans au Canada anglais l'enseignement postsecondaire et sa nette orientation vers une formation scientifique, professionnelle, technique, de préparation à l'emploi.

Les Canadiens, dans l'ensemble, sont d'accord avec cette nouvelle orientation, comme le révèlent deux enquêtes de l'O.I.S.E., dans les provinces maritimes et en Ontario (10). Appelés à juger de l'importance des divers champs d'enseignement, les répondants des Maritimes choisissent comme suit: sciences de la santé, 74%; agriculture et foresterie, 74%; techniques diverses, 59%; sciences sociales, 30%; humanités, 27%; Beaux-arts, 18%. Quant à ceux de l'Ontario, 58% d'entre eux demandent d'augmenter le nombre de programmes orientés vers l'emploi et 32% recommandent de maintenir l'orientation actuelle où les 3/4 des programmes préparent à la carrière, pendant que 5% seulement des répondants souhaitent une formation plus générale en arts et sciences.

Cette orientation ne manque pas cependant de préoccuper les tenants d'une formation fondamentale, d'une formation générale de base que devraient assurer les études collégiales et celles du premier cycle universitaire, comme nous le verrons dans la suite de ce dossier.

Notes et références

1. Robin S. HARRIS, A History of Higher Education in Canada 1663-1960, Toronto, University of Toronto Press, Reprinted 1977, 715 p.
2. Id., p. 6.
3. Id., p. 45.
4. Ibid.
5. Id., p. 58.
6. Id., p. 120.

7. Id., p. 123.
8. Id., pp. 129-131.
9. Id., p. 236.
10. Cf. Andrew S. HUGHES, Public attitudes Toward postsecondary education in the Maritime provinces, The AAU survey report, 1979, Halifax: Atlantic Institute of Education, 1979; David N. LIVINGSTONE et Douglas HART, Public attitudes toward education in Ontario 1980: Third OISE survey, OISE informal surveys/24, Toronto: OISE Press, 1981.

EXPÉRIENCES ET PROPOS:

L'évolution marquée de l'enseignement postsecondaire canadien, au cours des dernières décennies, vers une formation scientifique spécialisée et vers une formation professionnelle et technique préparant directement à l'emploi a eu pour conséquence une réduction radicale de la place de la formation générale dans les programmes d'études collégiales. Pour les mêmes raisons qu'aux Etats-Unis, mais sans en avoir la même importance, une réaction en faveur de la formation fondamentale s'organise progressivement. Sous le titre "expériences et propos", nous regroupons dans le présent chapitre les résultats d'enquêtes canadiennes sur la place de la formation générale dans les programmes d'études, des initiatives prises par les universités pour mieux assurer la formation fondamentale de leurs étudiants et le discours que tiennent les défenseurs de cette formation. D'où les quatre sections du présent chapitre:

- 3.1 une enquête de l'A.C.C.C. sur le contenu de formation générale dans les programmes d'études des collèges communautaires du Canada;
- 3.2 une analyse de la composante "formation générale" dans les programmes des CAAT de l'Ontario;
- 3.3 des projets universitaires ou expériences qui visent à redonner sa place à la formation fondamentale au premier cycle universitaire;
- 3.4 l'argumentation déployée par les philosophes de l'éducation pour promouvoir un retour à la formation fondamentale.

3.1 Une enquête de l'A.C.C.C.

Les objectifs de l'enquête

Le contenu de formation générale dans les programmes d'études des collèges canadiens fait l'objet de discussions depuis la création de ces établissements. Il n'existait pas cependant d'étude spécifique sur la question. Avec l'aide financière du Secrétariat d'Etat, le Bureau des études canadiennes de l'A.C.C.C. a confié le mandat à Nathalie Sorensen, professeur au Collège Saint-Laurent de Kingston, Ont., de mener une enquête auprès des collèges canadiens sur le contenu de formation générale de leurs programmes d'études et sur l'opinion des enseignants et des administrateurs face à la situation.

Cet inventaire de pratiques et d'opinions visait à alimenter la discussion des questions suivantes: faut-il réduire la place de la formation générale pour allouer plus de temps à la préparation technique à la carrière? faut-il au contraire accroître le contenu de formation générale dans les programmes; alors que l'on prédit que des habiletés fondamentales, comme la pensée critique, la solution de problèmes, l'analyse et la synthèse, seront de plus en plus nécessaires pour répondre aux besoins changeants du marché du travail? les collèges ont-ils la responsabilité de former les étudiants en tant que personnes et citoyens autant que de les préparer à l'emploi? quelle doit être la formation générale de base dans un processus d'éducation permanente? (1)

L'enquête de l'A.C.C.C. n'apporterait pas de réponses à toutes les questions, mais elle permettrait de recueillir un ensemble de données sur le contenu de formation générale dans les programmes des collèges du Canada et les réactions du milieu face à la situation. Ces données et perceptions ne manqueraient pas, croyait-on, d'alimenter le débat sur la formation générale et d'éclairer les décideurs.

La méthodologie

Pour mener cette enquête, la responsable du projet, Nathalie Sorensen, est assistée d'un comité aviseur, composé de 12 représentants de collèges, de ministères de l'Education et de l'A.C.C.C., et d'une équipe de consultants de l'Université York: "The Institute for Behavioral

Research". Ces derniers aident à mettre au point le questionnaire, l'échantillonnage, les processus d'analyse et de traitement des données. De plus, une soixantaine de membres des personnels des collèges sont appelés à critiquer le projet du questionnaire.

Le questionnaire vise à recueillir des données et des opinions sur ce qu'est et ce que devrait être la composante "formation générale" dans les programmes d'études, tant professionnels que généraux.

L'échantillon comprend 2 304 sujets. Le Canada a été divisé en 6 régions: Colombie britannique, Alberta, Manitoba-Saskatchewan, Ontario, Québec, Maritimes. Dans chaque région, 8 collèges participent à l'enquête, comme en Ontario et au Québec, où l'on regroupe les répondants d'un plus grand nombre de petites institutions pour constituer un groupe équivalent à celui de huit collèges, comme dans les Maritimes. On adresse le questionnaire dans chacun des 8 collèges de ces 6 régions à 24 administrateurs et à 24 professeurs, soit à 2 304 sujets qui constituent l'échantillon ($24 + 24 \times 8 \times 6$).

Le questionnaire est expédié par la poste en février 1983. Après deux rappels, en mars et avril 1984, la responsable du projet a reçu 798 réponses, soit celles de 34.6% des personnes interrogées. Une inégale répartition des répondants dans les établissements et régions pose des limites au traitement des données mais elle n'empêche pas de faire état des résultats obtenus pour l'ensemble des répondants.

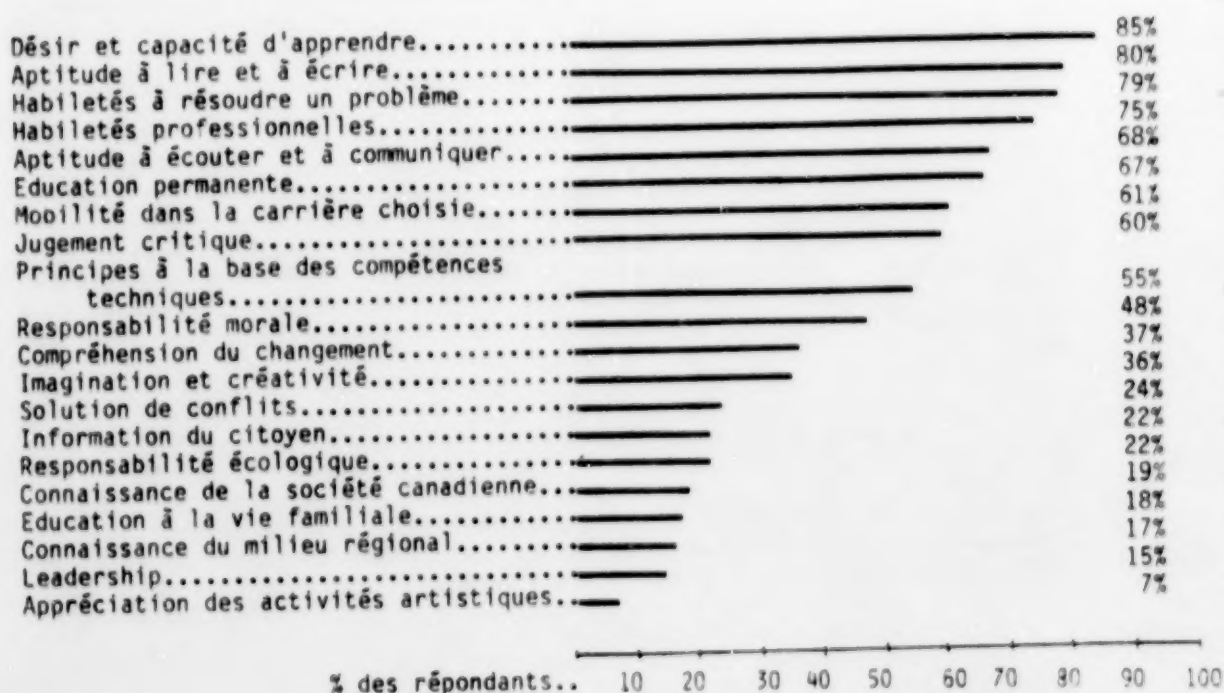
Les résultats

Dans son rapport d'enquête, Nathalie Sorensen regroupe les résultats autour de six grands thèmes ou points de vue selon lesquels on peut analyser la composante "formation générale" dans les programmes d'études. Chacun de ces thèmes fait l'objet d'un chapitre du rapport.

Les objectifs de la formation collégiale (2)

Le questionnaire propose une liste de 20 objectifs de formation. Les répondants disent l'importance qui lui est accordée dans la situation actuelle et celle qu'ils souhaitent que les collèges lui attribuent à l'avenir. La poursuite de l'objectif est jugée: "essentielle", "bonne", "d'utilité limitée" ou "non nécessaire".

Des 9 objectifs jugés d'importance essentielle par plus de la moitié des répondants, 7 sont nettement des objectifs de formation fondamentale et 2 seulement touchent davantage à la préparation spécifique à la carrière. On notera dans le tableau ci-dessous que les 3 objectifs privilégiés (choisis par 79% et plus des répondants) se rattachent au développement d'habiletés générales.



L'analyse des données ne révèle pas de différence significative entre les jugements portés par les administrateurs et par les professeurs, ni entre ceux des départements auxquels appartiennent les professeurs.

Les répondants témoignent que la situation actuelle diffère beaucoup de celle qu'ils souhaitent. Ainsi, par exemple, le développement d'habiletés professionnelles occupe le premier rang dans la situation actuelle et le 4e dans la situation souhaitée. A l'inverse, les répondants accordent le 1er rang en importance au désir et à la capacité d'apprendre, alors que dans la situation actuelle cet objectif ne vient qu'au troisième rang. Dans l'ensemble on souhaite que soit accordée plus d'importance aux objectifs de formation générale qu'on ne le fait actuellement.

L'intégration dans les programmes de la composante "formation générale"

Il y a trois façons générales d'intégrer la formation générale dans les programmes d'études: 1) en faire l'objet de cours spécifiques; 2) organiser un tronc commun de cours généraux de base; 3) insérer des éléments de formation fondamentale dans le plan d'ensemble du programme. L'enquête de l'A.C.C.C. révèle qu'en pratique peu de collèges ont délibérément opté pour une approche spécifique et qu'ils appliquent à la fois l'une ou l'autre de ces façons de faire.

L'analyse des résultats de l'enquête permet d'identifier sept types de cours spécifiques de formation générale: des cours d'introduction à un domaine du savoir; des cours interdisciplinaires; des cours sur les grandes oeuvres de la littérature et de la philosophie; des cours thématiques; des cours d'humanités adaptés aux étudiants du secteur professionnel; des cours de formation générale qui répondent aux besoins d'une profession particulière, des cours de sensibilisation à l'éducation permanente. Cette approche d'intégration de la formation générale par des cours spécifiques est une pratique courante: les deux tiers des collèges l'utilisent. Pourtant moins du tiers des répondants jugent efficace cette approche (3).

La deuxième façon de faire consiste à obliger l'étudiant à suivre, à intégrer dans son programme un certain nombre de cours de formation générale et d'ainsi sortir d'une spécialisation étroite et élargir sa formation de base. Ici encore, cette pratique est diversifiée. La moitié des collèges ont choisi la modalité d'un groupe de cours obligatoires. Beaucoup encore (43%) obligent l'étudiant à choisir certains cours d'un groupe restreint qui lui sont offerts. D'autres (28%) obligent l'étudiant à suivre un minimum de cours dans différents champs de savoir. Le tiers des collèges constituent une banque de cours de formation générale parmi lesquels l'étudiant choisit en toute liberté un nombre donné. Enfin, et c'est une pratique bien établie (48% des répondants disent le faire) on introduit à l'intérieur des cours professionnels des éléments spécifiques de formation générale sous forme de modules. Une analyse de l'ensemble des pratiques révèle que l'on va du libre choix de cours au tronc commun de cours obligatoires, en passant par un choix restreint. Les répondants tendent à maintenir leur pratique locale actuelle, bien que le tronc commun soit la formule plus généralement privilégiée (4).

La troisième approche consiste à amener l'étudiant à comprendre et à intégrer les diverses composantes de son programme et à s'assurer qu'il acquière une formation générale. Avec la spécialisation des programmes, les étudiants suivent une série de cours juxtaposés et perdent de vue

l'ensemble de leurs objectifs de formation. Une minorité de répondants (29%) estiment que c'est la responsabilité de l'étudiant de faire cette intégration. Un plus grand nombre (43%) voient là une responsabilité du collège. Beaucoup (47%) sont d'avis que le collège doit prévoir une activité, un cours, un séminar, de la durée d'une session, qui auraient pour objectif précisément de faire prendre conscience à l'étudiant de la cohérence des divers éléments de son programme.

Que dégager de la situation et de ces façons de faire? On constate une préoccupation de formation générale, mais une absence de consensus sur les moyens d'intégrer la composante "formation générale" dans les programmes. Une tendance semble émerger, celle d'un tronc commun ou d'un groupe de cours obligatoires qui visent spécifiquement la formation générale.

La place et le contenu de la formation générale
dans les programmes des collèges (5)

La question 16 de l'enquête invite les répondants à préciser la place qu'occupe actuellement dans les programmes la formation générale et celle qu'ils souhaitent lui voir prendre. La réponse est la suivante:

% de la place	telle que perçue par les répondants	
	dans la situation actuelle	dans la situation souhaitée
0%	8.9%	3.6%
1-10%	30.4%	20.0%
11-20%	23.4%	28.2%
21-30%	17.7%	26.5%
30% et plus	18.6%	21.7%
	100%	100%

Cette réponse est nette. Le personnel des collèges souhaite que la formation générale occupe une plus grande place dans les programmes. 39.3% des répondants estiment qu'actuellement la formation générale occupe moins de 11% de la place et 23.6% d'entre eux souhaitent que la situation

perdure. 59.7% estiment que la formation générale occupe actuellement plus de 11% de la place, mais 75.2% le souhaitent pour l'avenir.

L'importance qu'on veut voir accordée à la formation générale croît avec le niveau d'instruction du répondant.

Pourquoi actuellement la formation générale n'occupe-t-elle pas la place souhaitée par les répondants? Ceux qui répondent à la question identifient deux causes principales: les exigences des programmes spécialisés et des champs de concentration; l'absence de politiques institutionnelles sur la formation générale.

Quant au contenu actuel de la formation générale et à l'efficacité de ces activités de formation, l'enquête donne les résultats suivants:

<u>activités</u>	<u>importance</u>	<u>efficacité</u>
communications	64%	89%
mathématiques	50%	84%
sciences humaines	47%	84%
sciences	42%	81%
humanités	30%	74%
éducation physique	34%	67%
études canadiennes	24%	67%
langues	25%	66%
unités de cours	20%	58%
beaux-arts	21%	55%
religion	17%	43%

Les politiques institutionnelles de formation générale

Les données de l'enquête révèlent d'abord qu'un grand nombre de collèges n'ont pas de définition institutionnelle de la formation générale. Votre collège a-t-il une définition formelle de la formation générale? On répond: oui - 34%, non - 39%, ne sait pas - 27%. Cependant 78% des répondants affirment que le collège a identifié sa mission et ses buts (6).

La politique institutionnelle de formation générale semble mieux établie que la formation générale elle-même n'est définie: 34% affirment que le collège a une définition, mais 43%, une politique. Toutefois 60% des répondants ne savent pas qui a formulé cette politique, quelle en est l'application et quelles modifications l'on prévoit y apporter (7).

Qui, dans le collège, a la responsabilité de l'application de la politique? 36% des répondants identifient un administrateur. Le plus souvent, le dossier est porté par les chefs de départements ou par un comité spécial. On note que là où l'on a nommé un administrateur responsable de la politique de formation générale, la place de cette formation dans le programme d'études est plus importante (8).

Les activités parascolaires de formation générale

Dans un collège, les activités parascolaires contribuent à la formation générale de l'étudiant, qu'elles soient ou non planifiées à cette fin. Cela s'avère particulièrement vrai pour les activités socio-culturelles.

Les enquêteurs ont donc préparé une liste de 21 activités étudiantes qui pouvaient contribuer à la formation générale et les répondants identifient à partir de cette liste leur pratique institutionnelle. Par ordre d'importance, ce sont:

- les conférences et les séminaires (53%);
- les ateliers d'orientation professionnelle (46%);
- la formation en relations interpersonnelles (39%);
- les publications étudiantes (33%);
- les séminaires sur la condition féminine (34%);
- les échanges d'étudiants (31%);
- les associations étudiantes (30%);
- les clubs étudiants (théâtre, musique...) (30%) (9).

Les attitudes et la performance des étudiants

Quelle est l'attitude des étudiants face à la formation générale? Selon les répondants, les étudiants sont en majorité d'accord pour que leurs programmes d'études comportent une composante de formation générale: 21% y seraient opposés; 31% n'auraient pas d'opinion ferme et 48% y seraient favorables.

Il semble en outre que peu d'étudiants quittent le collège, après avoir réussi les cours de leur spécialité mais sans avoir satisfait aux exigences des cours de formation générale.

Les répondants estiment, à 54%, que les étudiants réussissent mieux à leur dernière année de collège s'ils ont acquis une meilleure formation générale. Les indicateurs de réussite qu'ils identifient sont l'habileté à formuler sa pensée, à analyser une argumentation, à se comprendre, à relier des connaissances techniques à des concepts théoriques.

Conclusion

L'enquête de l'A.C.C.C. révèle donc un consensus dans le milieu collégial sur l'importance de la formation générale dans le programme d'études. Mais les répondants déplorent la faiblesse de la politique institutionnelle en la matière et particulièrement d'une structure administrative de soutien. En conséquence, les responsables du projet formulent en conclusion de leur enquête les quatre recommandations suivantes (10):

- 1) que chaque collège examine la composante "formation générale" dans ses programmes d'études pour voir s'il y a place à une réforme et à des développements;
- 2) que les collèges favorisent le perfectionnement des enseignants en vue de sensibiliser ceux-ci au problème de la formation générale;
- 3) que les collèges prévoient dans leurs structures un responsable de la formation générale;
- 4) qu'il y ait un centre national chargé de promouvoir la formation générale dans les collèges par des publications, des recherches, des sessions d'étude, une documentation appropriée.

Notes et références

1. Nathalie SORENSEN, General education in Canada's community colleges and institutes, Report of a national survey, Toronto: A.C.C.C., avril 1984, 137 p. + 2 annexes. (On peut obtenir un exemplaire du rapport en s'adressant à l'Association des collèges communautaires du Canada, 110 ouest, avenue Eglinton, Toronto, M4R 1A3).
2. pp. 16-20.
3. pp. 40ss.
4. p. 47.
5. pp. 65-95.
6. p. 96.
7. p. 99.
8. p. 104.
9. pp. 106-107.
10. pp. 114-117.

3.2 Le programme du CAAT ontarien

Dans la documentation sur la formation générale au Canada anglais, la thèse de doctorat de Michael Murphy "An analysis of the General Education component in curricula of the Ontario Colleges of Applied Arts and Technology" (1) nous paraît mériter un traitement spécial.

Le document (605 pages) fait état d'éléments historiques, conceptuels et factuels qui cernent la problématique de la formation générale dans les CAAT et qui recoupent largement celle du Québec. L'auteur rappelle les objectifs de la création des CAAT en 1965; il analyse le concept de formation générale et la place de celle-ci dans les programmes des collèges ontariens; il présente une série de démarches, menées par divers groupes, pour assurer à cette formation générale sa juste part dans les programmes d'études; il identifie les principales difficultés d'intégrer la formation générale et la formation professionnelle.

Notre propre analyse du document suit le développement retenu par l'auteur dans son étude:

- les objectifs des CAAT,
- la formation générale et les programmes,
- les initiatives locales de promotion de la formation générale,
- les difficultés d'intégrer la formation générale et la formation professionnelle.

Les objectifs des CAAT

A la différence du Québec qui créait, en 1967, des collèges d'enseignement général et professionnel, de la Colombie britannique et de l'Alberta qui, dans leurs "community" ou "junior colleges", offraient à la fois des programmes de passage à l'université et des programmes de préparation à la carrière, l'Ontario a exclu des buts des CAAT la préparation à l'université et a donné à ceux-ci comme mission spécifique de préparer les étudiants au monde du travail.

Dans la pensée des fondateurs des CAAT, cet objectif d'enseignement exclusivement professionnel n'éliminait pas pour autant celui d'une formation générale de l'étudiant. Les CAAT, disaient-ils, doivent préparer

l'étudiant non seulement à gagner sa vie mais à bien vivre: "les besoins des étudiants et de la société seront mieux servis par des programmes d'études qui assurent une préparation à la vie aussi bien qu'à une carrière" (2). A la question de Gordon Campbell (3): "un collège communautaire doit-il offrir l'enseignement général et l'enseignement professionnel ou se limiter à la préparation technique à la carrière?", les fondateurs des CAAT répondent: les programmes de préparation au monde du travail doivent assurer une formation générale.

Le défi était de taille. Il s'agissait de maintenir à l'intérieur de programmes d'enseignement spécialisé le souci d'une formation générale de l'étudiant, de concilier "l'art de vivre" et "le gagne-pain". Cet objectif oblige les collèges "à trouver l'équilibre entre une formation spécialisée d'une part, qui prépare à un millier de carrières diverses, et d'autre part la transmission d'un héritage culturel nécessaire à la formation du citoyen" (4).

Tel est l'objectif des CAAT. On le trouve ainsi formulé dans la défense du projet de loi par le ministre de l'Education, William Davis (5) ou dans l'allocation de H.H. Kerr au Ryerson Polytechnical Institute (6). A Ryerson, le modèle de référence des CAAT, on avait assuré un minimum de 30% de formation générale dans les programmes d'enseignement technique. C'est la même proportion que recommande Kerr pour les programmes des CAAT:

- "les disciplines spécialisées doivent laisser de 30% à 80% de place aux humanités, aux sciences sociales, aux sciences et aux mathématiques";
- "il faut développer chez l'étudiant le sens des valeurs";
- "en plus du cours technique, il faut offrir à l'étudiant "une expérience éducative ouverte", "qui lui permette de se réaliser pleinement et d'améliorer la société";
- "le système collégial doit offrir une formation professionnelle dans un climat d'enrichissement culturel et de stimulation intellectuelle" (7).

Telle est la vision des fondateurs des CAAT.

La formation générale et les programmes

En Ontario, le Conseil des collèges (Council of Regents) a la responsabilité d'examiner et d'approuver les plans quinquennaux de développement des collèges et d'autoriser les programmes d'études. Dans ses directives aux collèges pour le développement des programmes, le Conseil pose les jalons suivants:

- les programmes doivent préparer les étudiants à des carrières spécifiques;
- il faut maintenir la possibilité de passer d'un programme à un autre;
- le contenu des programmes doit prévoir de 1/3 à 2/3 de formation générale et de 1/3 à 2/3 de formation professionnelle (8).

En pratique donc la formation générale doit occuper le tiers de la place dans les programmes, mais cette formation n'a pas de définition précise. Il s'agit de cours qui font appel aux principes généraux du savoir, qui ne préparent pas spécifiquement au travail, tels des cours en arts, langues, sciences, mathématiques, histoire, économie, psychologie, instruction civique, éducation physique, etc.

Comment les CAAT ont-ils poursuivi cet objectif et appliqué les directives du Conseil des régents? Pour le vérifier, Murphy a analysé l'évolution des programmes et il a interviewé les responsables de neuf CAAT: Algonquin, Cambrian, Centennial, Canestoga, Humber, Lambton, Mohawk, Seneca et Sir Sandford Fleming. Voici ses principales observations (9):

- 1) Les CAAT se considèrent comme des établissements orientés vers la préparation aux carrières pour les étudiants qui ne veulent pas fréquenter l'université;
- 2) en principe, l'objectif d'une "expérience éducative intégrée" est maintenu et on croit nécessaires les cours généraux pour préparer à la vie;
- 3) en pratique, la poursuite de cet objectif de formation générale, tant dans les collèges particuliers que dans l'ensemble du réseau, n'a rien de vraiment systématique. La place et l'approche de la formation générale varient substantiellement dans les départements et les programmes d'un même collège, comme dans un même programme offert par différents collèges;

- 4) en somme, les collèges ne veulent pas que préparer à l'emploi et ils croient en principe à une formation plus large et plus fondamentale, mais en pratique, ils réussissent mal à poursuivre ce double objectif.

Les initiatives de promotion de la formation générale

Face à cette situation, divers groupes et organismes ont réagi: les directeurs des divisions d'arts appliqués (1974); le Conseil des Régents (1975); les directeurs des départements d'anglais (1979); les directeurs des services pédagogiques (1980). Les rapports d'enquête de ces groupes nous permettent de mieux cerner la réalité difficile de la formation générale dans les CAAT.

En 1974, les directeurs des divisions des arts appliqués s'inquiètent de la situation de la formation générale et décident de mener une enquête (10). Sans que ces directeurs aient juridiction sur l'ensemble des programmes des CAAT, c'est la responsabilité ordinaire des divisions d'arts appliqués, par le fait que les cours d'humanités, de langues et sciences sociales relèvent de ces divisions, d'assurer une place à la formation générale dans les programmes d'études.

19 des 22 CAAT participent à l'enquête. Les réponses sont décevantes: le concept de formation générale est flou et les collèges n'ont pas de politique institutionnelle de formation générale.

A la question "comment votre collège définit-il la formation générale?", on répond:

- tout cours qui n'est pas directement de formation professionnelle;
- tout élément de formation qui déborde les exigences de la spécialisation;
- les cours d'humanités et de sciences;
- l'anglais et les humanités;
- le "core curriculum" et les cours facultatifs.

En pratique, nombre de programmes laissent une place mineure à la formation générale. Beaucoup n'y croient pas. Les départements, forts de leur autonomie, ont des politiques très variables. L'accréditation des organismes professionnels ne tient pas compte pour plusieurs programmes de la place de la formation générale.

Alerté par cette enquête, le Conseil des Régents réaffirme en 1975 ses prises de position antérieures. Les CAAT, rappelle-t-il, sont au service des jeunes et des adultes qui ne veulent pas aller à l'université, mais se préparer au marché du travail. Mais les programmes d'études ne doivent pas être sur-spécialisés: ils doivent comporter 70% de cours professionnels et 30% de cours de formation générale, incluant les mathématiques et les sciences, aussi bien que les humanités et les sciences sociales (11).

La situation ne s'améliore pas et elle provoque une nouvelle enquête des directeurs des départements d'anglais et un rapport des administrateurs pédagogiques des CAAT, en 1979-1980 (12). De nouveau, le groupe constate l'absence de définition de formation générale (6 collèges sur 22 ont une définition) et les collèges qui ont une définition abordent négativement le sujet: des cours non reliés à la formation professionnelle.

A la question "quel est le pourcentage de la formation générale dans vos programmes?", 19 collèges répondent: 5% (2), 10% (2), 15% (4), 20% (2), 25% (4), 30% (3), 35% (1), 40% (1). L'évaluation est probablement généreuse, vu l'absence d'un concept clair de la formation générale. Et les responsables de l'enquête constatent: "la formation générale perd du terrain dans l'ensemble du système" et "est en voie de disparaître du curriculum" (13).

Le rapport réaffirme alors l'importance de la formation générale: "Nous estimons que la formation générale continue d'avoir sa place dans les collèges". C'est par elle que les étudiants développeront leurs aptitudes à apprendre, à penser, à comprendre les grands courants de la civilisation qui s'expriment dans les humanités, les sciences sociales, les arts et les sciences (14). Les auteurs formulent trois recommandations:

- "que chaque collège développe un programme articulé de formation générale";
- "que chaque collège établisse ou identifie une unité pédagogique distincte, responsable de la formation générale";

- "que le programme de formation générale soit évalué par le Conseil des Régents lors de sa visite d'un collège".

Les difficultés d'intégrer la formation générale et la formation professionnelle

Le bilan est à la fois positif et négatif. Positif en principe, négatif en pratique.

En principe, l'objectif de formation générale établi par les fondateurs des CAAT est maintenu par tous les groupes responsables des CAAT: Conseil des Régents et administrateurs pédagogiques. Tous insistent pour maintenir la norme de 33% de formation générale dans tous les programmes et pour affirmer l'importance des cours de langues, d'humanités, de sciences sociales, de sciences et de mathématiques. Une tendance nouvelle se dessine: définir des objectifs opérationnels de formation générale que les responsables des programmes devront introduire dans chacun des cours, qu'ils soient généraux ou professionnels. Des collèges qui exercent un fort leadership, comme Mohawk et Centennial, vont actuellement dans cette direction.

En pratique, la formation générale régresse. On a perdu la longue tradition universitaire des "liberal arts" en créant des collèges spécifiquement professionnels. On ne sait pas comment intégrer la formation générale à une formation technique. Les objectifs généraux de la formation professionnelle sont encore reconnus comme nécessaires: on ne sait comment les atteindre. La difficulté principale est d'intégrer dans un programme de formation professionnelle, orienté vers un emploi spécialisé, les connaissances et les habiletés requises pour fonctionner efficacement comme être humain - un membre de la société qui soit mature, apte à penser, à lire et à s'exprimer, à juger et à participer à la vie sociale (15).

L'enquête de Murphy sur les programmes des CAAT mène aux mêmes conclusions et recommandations que celle de l'A.C.C.C. Elle témoigne d'un consensus de principe sur l'importance de la formation générale, bien que le concept de cette formation soit très imprécis. Pour remédier à la situation, on recommande que chaque collège se dote d'une politique institutionnelle de formation générale, qu'il développe un programme approprié et qu'il confie l'application de cette politique et de ce programme à une unité administrative bien identifiée.

Notes et références

1. Michael Neil MURPHY, An analysis of the general education component in Curricula of the Ontario Colleges of Applied Arts and Technology, Toronto, University of Toronto (OISE), 1983, 605 p.
2. Id., Introduction.
3. Gordon CAMPBELL, Community colleges in Canada, Toronto: Ryerson Press, 1971, p. 71.
4. Murphy, op. cit., p. 49.
5. W.G. DAVIS, Statement in the Legislature, 21 mai 1965. Toronto: Ontario Department of Education, 1966 (Basic documents relating to the CAAT).
6. H.H. KERR, Convocation address, Delivered at Ryerson Polytechnical Institute, Toronto: Ryerson Press, mai 1966.
7. Id., pp. 7-9.
8. Ontario Council of Regents, Guidelines for development of curricula in Ontario colleges of applied arts and technology, Toronto: Author, juillet 1968.
9. Murphy, op. cit., pp. 372-375.
10. Ibid.
11. Ontario Council of Regents, Objectives for Colleges of Applied Arts and Technology (Draft), Toronto: Ministry of Colleges and Universities, novembre 1975, cité par Murphy, op. cit., p. 396.
12. Murphy, op. cit., pp. 400-407.

13. Ibid. (p. 404).

14. Ibid. (p. 405).

15. Id., p. 429.

3.3 Quelques projets universitaires

Dans plusieurs provinces canadiennes, l'étudiant a le choix après ses études secondaires de s'inscrire soit dans un collège communautaire, soit dans une université. Les deux documents que nous venons d'examiner établissent la problématique de la formation générale dans les collèges. D'autres documents font état d'expériences menées par des universités pour assurer à leurs étudiants du premier cycle une formation générale. Certes les études sont orientées différemment dans les collèges et les universités, mais l'âge et le niveau de développement personnel des étudiants qui entrent au collège ou à l'université étant comparables, ces programmes expérimentaux de formation générale au premier cycle universitaire sont propres à éclairer la problématique de l'enseignement collégial.

Nous nous proposons donc d'examiner dans la présente section quelques projets universitaires qui visent à assurer aux étudiants une meilleure formation générale, soit ceux des universités de Toronto et de Guelph et des universités Concordia, McMaster et Brock. Nous terminerons cet inventaire en faisant état d'un colloque de l'O.I.S.E. sur les innovations expérimentées en milieu universitaire pour promouvoir la formation générale.

UNIVERSITÉ DE TORONTO

En 1967, l'Université de Toronto identifiait comme principal problème du premier cycle universitaire "les concepts de formation spécialisée et de formation générale qui sous-tendent la structure de la Faculté des Arts et des Sciences" (1). La formation générale n'ayant jamais fait l'objet d'une étude approfondie à Toronto, comme cela avait été le cas à Harvard ou à Columbia, l'Université créait en 1967 un comité présidentiel chargé de repenser le programme d'études du premier cycle, le comité Macpherson.

Dans son rapport, le comité affirme que les difficultés tiennent au développement cloisonné du cours général et du cours spécialisé du baccalauréat. On a séparé les deux groupes d'étudiants selon leur appartenance au cours du baccalauréat général ou à celui du baccalauréat spécialisé (honours course). Les deux groupes n'ont pas les mêmes professeurs; ils forment des classes distinctes; chacun a sa série d'examens. Les

conditions d'admission sont moins exigeantes au cours général. Les étudiants du baccalauréat "honours" se spécialisent dans une discipline dès leur première année d'étude. Leur programme est nettement orienté vers les études des 2e et 3e cycles. Dans ce contexte, le cours général est dans un état d'infériorité.

A la fin de son étude, le comité greffe 98 recommandations particulières à une recommandation générale qui est d'abolir la distinction entre le cours général et le cours spécialisé en première année, d'exiger les mêmes qualifications pour l'admission aux deux cours et de regrouper les étudiants dans les mêmes classes.

Une première série de recommandations touchent au contenu des programmes. Parmi ces recommandations, on note:

- la structure de la Faculté en trois divisions: humanités, sciences sociales et sciences-mathématiques et l'obligation pour l'étudiant de choisir cinq cours dans au moins deux de ces trois divisions (rec. 33 et 34);
- le regroupement des étudiants, qu'ils soient inscrits au cours général ou au cours spécialisé, dans les mêmes classes, avec les mêmes professeurs, et une qualité de cours qui soit pour tous celle du cours spécialisé (rec. 32);
- l'obligation pour tout département d'offrir un cours de base dans sa discipline qui soit commun aux généralistes et aux spécialistes (rec. 29, 30 et 31);
- la suppression des exigences traditionnelles d'avoir suivi deux cours dans une discipline ou d'avoir obtenu tel pourcentage aux examens dans cette discipline pour être admis en deuxième année (rec. 41, 42 et 43);
- le caractère plus général, moins spécialisé, de l'ensemble des études du premier cycle, rendant possible le passage d'un programme à l'autre jusqu'en troisième année et laissant place au libre choix d'un cours sur cinq en 2e, 3e et 4e année (rec. 46 et 50).

En somme, la réforme vise à accroître la valeur du cours général et à enrayer une spécialisation trop étroite et trop hâtive. L'on veut assurer à tous les étudiants une formation générale, une formation de base de qualité.

La deuxième série de recommandations visent à assurer la formation générale par une démarche pédagogique appropriée et par l'encadrement des étudiants. Le comité recommande ainsi:

- une réduction des cours magistraux (rec. 1 à 4) et le développement du tutoriat et des activités d'équipe (rec. 9 à 13);
- le développement des services d'aide pédagogique (rec. 16, 85 à 87);
- l'évaluation des professeurs par les étudiants (rec. 19 et 20);
- une réduction de moitié du nombre des laboratoires en sciences et leur intégration, éliminant ainsi des démarches parallèles et répétitives en physique, en chimie et en biologie et obligeant l'ensemble des professeurs à mieux identifier les objectifs et mieux structurer les activités de laboratoire (rec. 14 et 15);
- l'obligation de confier les cours de première année à des professeurs d'expérience dans chaque département (rec. 22 et 23);
- une taille optimale de 1500 étudiants pour les collèges universitaires affiliés (rec. 77).

Le rapport Macpherson était adopté dans ses orientations par les autorités de l'Université de Toronto et était mis en application à partir de 1969-1970. Les principales décisions furent d'abolir les frontières entre le cours général et le cours spécialisé et notamment de faire de la première année d'études universitaires une année de formation générale pour tous les étudiants.

UNIVERSITÉ CONCORDIA

La formation générale de l'Université Concordia est l'objet d'une réflexion systématique depuis 1979. Deux documents en font particulièrement état: le rapport d'un groupe de travail sur le "core curriculum" (1983) et un article du principal du collège universitaire, paru dans l'édition du 11 janvier 1984 du "Chronicle of Higher Education" (2).

Les documents nous semblent bien traduire l'orientation prise par l'université pour remédier aux lacunes de la formation générale des étudiants du premier cycle.

• La problématique

Pour le groupe de travail et le principal du collège, la question se pose comme suit: la préparation à la carrière a fait dévier l'université de sa mission traditionnelle. Hier, la faculté des arts et des sciences et sa mission de formation libérale étaient au coeur de l'université. Cette faculté a progressivement cédé la place aux écoles professionnelles, à des départements axés sur des disciplines particulières et aux instituts de recherche. Le "liberal arts college", qui était jadis l'élément central de l'université, est devenu marginal. Au surplus, pendant que le monde des affaires, les scientifiques et l'Etat favorisaient tous une formation spécialisée, les responsables et les professeurs des arts et des sciences les laissaient faire, sinon les aidaient. Ils autorisaient l'implantation de programmes de plus en plus orientés vers les études graduées au sein de leur faculté, pendant qu'ailleurs proliféraient les programmes professionnels. Ils acceptaient la pratique du libre choix des cours pour l'étudiant, au point qu'on a pu qualifier les programmes de "restaurant" et de "supermarché".

On en est ainsi venu à oublier les objectifs fondamentaux de la formation collégiale, pour en arriver à produire des diplômés incapables de lire et d'analyser, ignorants des grandes oeuvres et de l'histoire de notre civilisation, bernés d'illusoires promesses d'emploi.

Pour le groupe de travail, il ne s'agit pas de rejeter la formation scientifique et professionnelle, mais d'assurer à l'étudiant une formation fondamentale, en redonnant une cohérence aux disciplines, en centrant la compétence technique sur une solide formation de base. La formation générale n'est pas une alternative à la formation spécialisée, mais son complément ou mieux, son fondement.

La formation spécialisée prépare aux études supérieures ou à une carrière. Elle permet la maîtrise d'un champ de connaissances. Elle soumet l'esprit aux méthodes propres à une discipline. Elle développe des habiletés spécifiques.

La formation générale devrait compléter cette formation spécialisée, c'est-à-dire: 1) élargir les horizons du spécialiste; 2) assurer une base à l'éducation permanente, en développant les habiletés fondamentales de communication, d'analyse, de recherche et de persuasion; 3) ouvrir davantage le choix d'une carrière; 4) rendre conscient des problèmes de la société; 5) développer des habiletés utiles dans l'ensemble des activités humaines (pensée critique, valeurs, langues, mathématiques, informatique; 6) ouvrir aux dimensions organisationnelles, culturelles et historiques de l'expérience humaine; 7) sensibiliser à la diversité des savoirs et des réalisations de l'homme d'aujourd'hui et d'hier.

En ce sens, formation spécialisée et formation générale sont des formations complémentaires. L'une développe des habiletés et des connaissances spécifiques; l'autre élargit et facilite l'application de ces habiletés et de ce savoir durant les études ultérieures, la carrière ou les diverses activités humaines.

Pour faciliter la compréhension de ses propos et permettre le dialogue, le groupe de travail de Concordia propose trois définitions de termes (3):

la formation spécialisée: un programme dont l'élément central est la concentration dans une discipline ou un champ de savoir, qui prépare à un emploi spécifique ou à des études supérieures dans cette discipline ou ce champ;

la formation générale: un programme dont les éléments principaux sont: 1) des méthodes, des habiletés et des compétences d'intérêt général pour la vie et la carrière; 2) l'étude de problèmes contemporains; 3) une approche intégrée ou synthétique du curriculum;

la formation libérale: un programme composé d'un large éventail de disciplines, principalement d'humanités, et conçu comme fondement d'études ultérieures ou comme alternative à des études spécialisées.

- La solution: intégrer la formation générale dans les programmes

Comme solution du problème actuel, le groupe de travail choisit d'intégrer la formation générale dans les programmes d'études et recommande quelques façons de le faire, en relevant pour chacun les

avantages et les inconvénients. Les cinq approches: identifiées vont du contenu libre au contenu obligatoire.

1. Un libre choix de cours. En dehors de ses cours de concentration, l'étudiant choisit en toute liberté un nombre déterminé de cours généraux. Le système permet à l'étudiant de choisir à son goût et est peu exigeant pour l'université. Il ne garantit pas que les objectifs de la formation générale sont atteints et l'université se dégage trop de sa responsabilité.
2. Une mineure au choix. En dehors des cours de sa concentration, l'étudiant a le choix d'un sous-groupe de cours déterminés: mineure départementale, mineure interdisciplinaire, programmes de certificats. Le programme a plus de cohérence que le libre choix de cours, tout en étant moins coercitif qu'un "core curriculum". Les objectifs de formation générale sont inégalement atteints par ces divers programmes.
3. Les cours obligatoires. Pour être admis à un programme ou pour être diplômé, l'étudiant est obligé de suivre un certain nombre de cours de base, v.g. littérature, mathématiques, informatique. Ces cours obligatoires assurent un minimum de formation fondamentale et signifient l'intérêt de l'université pour cette formation. Il n'y a pas là cependant une conception cohérente de la formation générale.
4. Le choix obligatoire de cours dans divers champs de savoir (distribution requirements). L'étudiant choisit des cours dans les principaux champs de la connaissance, v.g. mathématiques, sciences, humanités, langues, arts. L'étudiant explore divers modes de connaissances qui débordent celui de sa concentration, tout en gardant le choix de ses cours. Malheureusement l'ensemble de ces cours n'est pas toujours cohérent et les départements sont portés à n'offrir que des cours d'introduction ou des cours déjà existants, alors que de tels cours visent des objectifs spécifiques et devraient être d'une qualité exceptionnelle.
5. Le "core curriculum" obligatoire. L'étudiant est obligé de suivre un ensemble cohérent de cours orientés vers des objectifs généraux de formation. Cet ensemble de cours est jugé l'élément essentiel et indispensable de la formation. Ce tronc commun existe déjà dans les programmes départementaux. Il peut être développé à partir d'un concept de formation générale. Le "core curriculum" a l'avantage

d'atteindre tous les étudiants, d'incarner une philosophie de l'éducation propre à l'institution, d'établir une cohérence entre les éléments d'un programme de formation. Les problèmes principaux à résoudre sont d'obtenir le consensus des professeurs sur les buts, la structure et les objectifs de ce tronc commun et de motiver les étudiants à accepter cet ensemble de cours obligatoires.

A Concordia, les divers départements utilisent déjà l'une ou l'autre de ces approches. Face au recul de la formation fondamentale et au besoin actuellement mieux reconnu de cette formation, le groupe de travail recommande de maintenir dans les programmes un champ de concentration ou de spécialisation, mais de préciser et d'assurer la place et le contenu de la formation générale. Il revient en particulier à la faculté d'Arts et de Sciences de développer un programme de formation générale qui servirait de complément aux programmes de concentrations. Dans la 4e partie de son rapport, le groupe de travail avance un certain nombre de propositions pour la mise en application de cette politique. Il précise notamment les objectifs à poursuivre, le lieu de la réalisation ("The Center for General Studies") et les étapes à franchir pour mener à bien l'opération (4).

Deux recommandations traduisent bien l'orientation de Concordia:

- Pour obtenir un degré de premier cycle universitaire, tout étudiant doit avoir réussi les cours d'un programme de formation générale (24 crédits) sous la forme d'une mineure ou d'un "core curriculum" en dehors de sa discipline de concentration ou de son département.
- La Faculté d'Arts et de Sciences établira un "Centre d'études générales" chargé d'aviser les étudiants dans leurs choix de programmes, de développer des mineures départementales de formation générale, d'offrir au personnel des moyens de perfectionnement conformes à cette orientation, de mener des études et des recherches pertinentes, de nommer un responsable de l'administration de cette politique de formation générale.

L'UNIVERSITÉ McMASTER

Deux constatations ont amené l'Université McMaster à remettre en discussion, en 1978, la formation du premier cycle universitaire (5). D'une part, les études sous-graduées sont fortement influencées par la

recherche et les programmes spécialisés des deuxième et troisième cycles, alors qu'en fait une minorité d'étudiants poursuivent des études supérieures; d'autre part, les diplômés du premier cycle trouvent le plus souvent un emploi qui n'est pas relié à la discipline de leur concentration. La situation incite alors l'Université McMaster à se demander quelle est la meilleure formation à acquérir au premier cycle universitaire, formation qui est en fait terminale pour la majorité et qui ne prépare pas spécifiquement à un emploi.

Le comité chargé d'étudier cette question recommande d'expérimenter un nouveau programme dans lequel la formation générale sera fortement accentuée. Le Sénat de l'université approuve la recommandation, en juin 1979, et un groupe de travail, composé de chercheurs et de professeurs expérimentés, est chargé de développer ce programme. L'orientation du programme provoque alors de longues discussions: doit-on privilégier l'acquisition de connaissances dans divers champs de savoir? le développement d'habiletés intellectuelles? morales? la préparation à l'insertion dans la société et le monde du travail? Suite aux discussions, le groupe de travail décide de créer un programme qui intégrera ces divers objectifs, soit: une meilleure compréhension des sciences, des arts et des sciences humaines; les habiletés fondamentales de la pensée critique et de l'expression; l'aptitude à s'attaquer à l'étude de problèmes.

Le programme proposé par le groupe de travail est actuellement en expérimentation. Il est composé d'un ensemble de cours fondamentaux obligatoires et de cours au choix dans une discipline ou sur un thème. Ce "core curriculum" comprend quatre cours de mathématiques et de sciences et un cours sur l'impact de la technologie sur la société actuelle; cinq cours d'arts et d'humanités: littérature, logique, arts, histoire de la civilisation.

En majeure partie, les cours ont la forme de discussions, de lectures personnelles et de séminaires de recherche. L'éventail des sujets est largement ouvert, allant des oeuvres et des problèmes scientifiques et technologiques aux préoccupations et aux valeurs personnelles et culturelles.

Sur les 10 cours du "core curriculum", 7 ont été créés de toutes pièces et 3 ont été empruntés à des programmes déjà existants.

Les cours obligatoires constituent une base commune de formation. L'étudiant complète son programme en choisissant des cours dans une discipline particulière, qui lui permettent sinon de se spécialiser, du

moins d'approfondir un champ de savoir ou de se donner une préparation professionnelle. Dans l'ensemble, les cours obligatoires comptent pour 60% du programme et les cours au choix pour 40%. Le programme a une durée de 3 ou 4 ans selon qu'il mène à un baccalauréat général ou à un baccalauréat "honours". Mais dans les deux cas, les trois premières années comportent les mêmes exigences, la quatrième année étant une année de spécialisation.

L'Université McMaster a mis ce programme en application à l'automne 1981, donc après trois années d'étude. Elle y voit un retour à la formation fondamentale que ne savaient pas assurer la formation spécialisée et la formation professionnelle. Elle est convaincue que la société a besoin de généralistes, mieux habilités à analyser les problèmes.

Le programme est réservé à des étudiants supérieurement doués. La première année, 27 candidats étaient acceptés parmi les 60 applications; la deuxième année, 46 autres l'étaient mais, cette fois, parmi 300; la troisième année, 48 étudiants étaient choisis parmi un nombre sensiblement égal d'applicants.

Pour mieux saisir l'orientation et le contenu du programme, nous reproduisons ci-dessous la présentation que fait l'université des cours obligatoires:

	<u>1ère année</u>	<u>2e année</u>	<u>3e année</u>	<u>4e année</u>
Arts	Civilisation I Logique et langue	Civilisation II	Littérature	Arts de création
Sciences	Mathématiques I et II Biologie I et II	Statistiques	Technologie et société	
Enquête	Enquête I	Enquête II	Enquête III	Thèse ou projet

- Les sujets d'enquête ou de recherche (deux séminaires pour le programme de 3 ans et trois séminaires pour le programme de quatre ans) sont: la population et l'alimentation; des problèmes culturels, dont la censure; le travail et la société contemporaine.
- Les cours au choix ont pour objet une discipline, un problème ou une habileté intellectuelle particulière.
- Le temps consacré à la thèse ou au projet personnel de recherche en 4e année équivaut à 12 crédits.

Dans une communication présentée à l'Université Acadia (6), en octobre 1982, le président de l'Université McMaster, le Dr Alain A. Lee, situe cette démarche d'un nouveau programme de formation générale dans sa conception du rôle des universités dans notre société. L'université doit être "un laboratoire social où l'étudiant découvre la structure de la société, du monde physique et de l'esprit humain". Le temps est révolu où la relation entre les étudiants et les professeurs consiste à accroître des connaissances en chimie ou en finance, où la discipline est une fin en soi. Le produit de notre université doit être "un citoyen, une personne qui vit dans son environnement social selon les standards et les valeurs de l'environnement culturel découvert dans les arts et les sciences, une personne consciente de son environnement". La formation fondamentale par les arts et les sciences est le moyen privilégié de rendre l'homme libre dans son environnement culturel et social, à l'heure où tout tend à l'assujettir.

L'UNIVERSITÉ BROCK

L'université de la Péninsule comptait en 1982-1983 quelque 3 335 étudiants réguliers au premier cycle universitaire, dont 1 465 en première année, et environ 5 000 étudiants à temps partiel. À son ouverture, en 1964, l'inscription était de 124 étudiants à temps complet et 18 à temps partiel. Il s'agit donc d'une jeune institution en pleine croissance. Bien qu'elle offre aussi des programmes professionnels, l'Université Brock s'est acquise une réputation particulière dans l'enseignement des humanités et des sciences.

Comme ailleurs, le président constate la préférence des étudiants pour des études orientées directement vers le monde du travail. Il constate que si les professeurs, eux-mêmes formés dans une tradition de formation libérale, continuent de croire à la valeur de cette formation, ils ne savent pas toujours transmettre cette conviction à leurs étudiants et ne réussissent pas à faire comprendre l'importance de la formation générale.

Pourtant, note le doyen des Humanités, le travail professionnel occupe à peine le quart d'une vie et il reste plus important de se développer comme être humain, de se préparer à vivre que de se donner quelques habiletés spécifiques propres à un emploi. De son côté, le doyen des sciences sociales s'inquiète de l'inaptitude des étudiants à mener une enquête méthodique, à analyser des données, à construire une argumentation et à s'exprimer oralement ou par écrit, toutes qualités qu'on assigne comme objectifs à une formation générale.

Pour corriger la situation, l'Université Brock a créé un groupe de travail et celui-ci, à la fin de son étude, a recommandé d'offrir à un groupe de 20 à 30 étudiants un programme spécial de formation générale: "a new honors degree program in liberal studies". Le programme a de fait débuté en 1983-1984, avec l'appui d'un bon nombre de professeurs des facultés d'Humanités, de Sciences et de Sciences sociales.

Le programme recrute des étudiants supérieurement doués, qui croient à la valeur de la formation générale comme moyen de se préparer à la vie et qui sont prêts à consacrer une large part de leur activité scolaire à l'étude de problèmes humains et à l'acquisition d'habiletés intellectuelles fondamentales. Pour implanter le programme, l'université a recours aux ressources humaines et matérielles déjà existantes.

Le programme en est un de quatre années d'études. Il peut constituer une entité complète et occuper tout le temps des étudiants. Il peut aussi être jumelé à un programme dans une discipline particulière et constituer pour l'étudiant un programme à deux sujets majeurs.

Essentiellement, le programme est constitué d'un ensemble de séminaires où l'on étudie les grandes oeuvres philosophiques, scientifiques et théologiques qui sont à la base de notre civilisation. S'ajoutent des cours d'introduction aux langues classiques, de physique et de mathématiques, de logique, de rhétorique et de poésie.

Rigoureux et large dans sa compréhension, le programme n'attirera pas le grand nombre des étudiants, mais ceux qui sont convaincus que la formation générale est la meilleure préparation à la vie. De fait, l'université n'a aucune difficulté à attirer une trentaine d'étudiants vers le programme.

Les étudiants sont enthousiastes et se sentent stimulés par le défi nouveau. L'université a l'impression de jeter les bases d'une commu-

nauté intellectuelle qui non seulement attirera à Brock des étudiants de qualité mais qui accroîtra la réputation de l'institution dans le monde universitaire (7).

L'UNIVERSITÉ DE GUELPH

L'expérience de Guelph est caractéristique des démarches de l'ensemble des universités canadiennes quand elles s'attaquent au problème de la formation générale au premier cycle. Il y a d'abord une réflexion qui s'amorce dans les départements et à la commission des études. L'on confie à un groupe de travail de faire l'état de la question, de préciser les orientations et de formuler des recommandations sur les programmes d'études. Le groupe de travail s'entend d'abord sur une déclaration de principes, sur le concept de la formation générale; il évalue la situation et recommande une révision conséquente des programmes. En ce sens, l'expérience de Guelph est typique.

On retrace dans divers documents de l'université une préoccupation continue, de 1972 à 1980, du problème de la formation générale, depuis un rapport sur les objectifs de l'université, en 1972, jusqu'au rapport du comité des priorités et au plan directeur de l'institution pour 1978-1983. En 1979, le Sénat crée un comité qu'il charge d'étudier la nature et la qualité de la formation générale et de recommander les mesures propres à intégrer cette formation dans les programmes du premier cycle. Le comité tient 13 réunions au cours desquelles il prépare un document de consultation du milieu. Après avoir reçu une centaine de réactions d'individus et de groupes, il se réunit 23 fois pour mettre au point une politique institutionnelle de formation générale.

Dans son rapport (8), le comité clarifie d'abord son concept de formation générale, jugeant qu'une telle définition est nécessaire tant pour évaluer la situation que pour modifier les programmes. Pour le comité, "la formation libérale est l'acquisition d'une maturité intellectuelle, morale et esthétique par des études à la fois plus générales et plus fondamentales" (9).

Par maturité intellectuelle, le comité entend l'habileté à juger, à défendre une position, à connaître la pensée des maîtres dans le domaine. C'est aussi la saisie des principaux modes de connaissance et de leur rôle dans la civilisation.

La maturité morale implique une sensibilisation aux responsabilités personnelles et sociales, l'habileté à distinguer le jugement moral des goûts et intérêts personnels, la compréhension des principes et des normes qui fondent le jugement moral. Il ne s'agit pas d'endoctriner ou de transmettre un système de valeurs, mais d'assurer la base des jugements moraux.

La maturité esthétique est la saisie des critères fondamentaux qui permettent de juger et d'apprécier les oeuvres artistiques, l'habileté à distinguer ses goûts personnels de la beauté objective.

Ainsi définie, la formation libérale déborde la formation traditionnelle par les humanités et les arts libéraux. Elle est moins ancrée dans le passé et plus ouverte aux oeuvres scientifiques contemporaines. Elle se distingue d'une formation générale comprise au sens d'une ouverture à un ensemble de champs de savoir. Elle n'est pas confinée au secteur général de l'enseignement, mais doit aussi constituer une dimension fondamentale de l'enseignement professionnel.

Le comité retient trois raisons principales d'accorder à la formation libérale une place prioritaire dans les programmes d'études. Il y va du bien de l'université, de l'étudiant et de la société. L'université manque à ses objectifs essentiels, si les étudiants n'apprennent pas à lire beaucoup, à penser par eux-mêmes, à bien s'exprimer, à poser des jugements moraux et esthétiques: les étudiants doivent être "bien éduqués" et non seulement "bien entraînés". Pour l'étudiant, écrire, s'exprimer, juger, résoudre un problème est aussi utile dans une carrière que nécessaire à son développement personnel. Et la société a droit à ce que l'université forme des citoyens éclairés et responsables qui, par leur maturité intellectuelle et morale, assument leur rôle de leaders.

Partant de sa définition de la formation générale, le comité identifie 11 critères qui lui permettent d'évaluer la place de la formation générale dans les programmes existants et de proposer des mesures pour l'avenir.

Les critères retenus sont les suivants:

- approfondir la discipline étudiée;
- développer le jugement;
- être moins dogmatique;

- favoriser l'expression écrite et orale;
- développer le goût de la lecture;
- situer la matière dans sa perspective historique;
- assimiler les concepts de base et les méthodes propres à la discipline;
- relier entre elles les connaissances relatives à divers champs de savoir;
- saisir la dimension morale des savoirs;
- habiliter l'étudiant à porter des jugements esthétiques;
- prendre conscience de l'impact du savoir sur la société.

Ces critères permettent d'évaluer la situation actuelle. Le comité constate une tendance générale à une "surspécialisation" des études. Dans les cours particuliers, on accorde peu d'attention aux dimensions méthodologiques, historiques, interdisciplinaires, morales et esthétiques. L'information et la transmission des connaissances l'emportent indûment sur la formation du jugement, la synthèse et l'expression. Lorsque les restrictions budgétaires imposent de retirer des cours du programme, les coupures atteignent davantage les cours généraux. Les activités étudiantes sont trop dissociées de l'enseignement et ne concourent pas avec lui à la formation générale. Un climat général, où nombre de professeurs sont réfractaires à l'idée d'insérer la dimension des valeurs dans l'enseignement, ne favorise pas la poursuite des objectifs d'une formation libérale.

En conséquence, le comité propose des mesures correctives, principalement en proposant une structure-cadre de programme:

- tout programme doit comprendre trois groupes de cours: des cours laissés complètement au choix de l'étudiant; des cours choisis par l'étudiant dans un ensemble donné et selon des modes déterminés; des cours communs obligatoires;
- les cours au choix répondent aux besoins et intérêts individuels;
- les cours choisis dans un ensemble déterminé visent plus particulièrement une formation libérale. Ils sont moins professionnels.

Ils visent plus spécifiquement les objectifs de formation intellectuelle, morale et esthétique. Ils favorisent la discussion, l'expression, l'approche historique, la considération des incidences morales;

- les cours communs obligatoires doivent être orientés vers la formation libérale et comprendre des études d'humanités, de sciences et de sciences sociales. Ils doivent favoriser une réflexion interdisciplinaire et un cours terminal visera particulièrement des objectifs de synthèse.

Un colloque de l'O.I.S.E.

Pour terminer cet inventaire de projets universitaires relatifs à la formation générale, signalons qu'en 1970, l'Ontario Institute for Studies in Education (O.I.S.E.) menait une enquête auprès des universités canadiennes sur les moyens qu'elles prenaient pour assurer à leurs étudiants une formation générale. A la suite de cette enquête, l'O.I.S.E. organisait un colloque, qui regroupa 24 d'entre elles, sur les innovations de programmes implantées par ces universités (10).

Un premier groupe d'innovations se caractérisent par un effort de structuration d'un programme ou d'un "core curriculum" de formation générale. On retrouve dans cette catégorie les universités York, Toronto, Lethbridge, Calgary, Ile-du-Prince-Edouard et Manitoba. Les quelque 20 cours au programme obligent l'étudiant à se frotter à un ensemble de disciplines, à explorer les grands domaines de la connaissance. Pour y parvenir, l'Université York a un programme commun pour tous les étudiants de première année. L'Université de Toronto a aboli la distinction entre les programmes du B.A. général et du B.A. spécialisé en première année. L'Université de Lethbridge n'autorise pas l'étudiant à prendre plus de 50% de ses cours dans son sujet majeur. L'Université de Calgary et l'Université du Manitoba imposent respectivement 20 et 22 cours généraux à tous leurs étudiants. La formation générale est donc visée par un programme de base commun.

Un autre groupe d'universités tentent d'assurer la formation générale en consacrant une partie du programme à cet objectif. Ainsi l'Université Concordia et l'Université McMaster exigent que 60% des cours de première année soient des cours d'exploration dans divers domaines. L'Université de la Colombie britannique et l'Université Waterloo offrent une majorité de cours de nature interdisciplinaire en première année.

L'Université Memorial à Terre-Neuve a un corpus de cours obligatoires qui assurent une formation de base, un "Foundation Program".

D'autres universités attaquent le problème en donnant une orientation de formation générale à des disciplines particulières - chimie, religion, histoire -, ou en créant des cours sur la vie au 20e siècle ou un atelier de travail interdisciplinaire sur un thème, en coordonnant les divers laboratoires de sciences vers des objectifs communs ou en offrant au personnel enseignant une aide pédagogique appropriée.

Plutôt que de définir leur concept de formation générale et de tenter d'en informer leur programme d'études, un nombre important d'établissements amorcent une réflexion collective pour identifier des objectifs prioritaires de formation. Et ces objectifs institutionnels s'avèrent généralement des objectifs de formation générale, que les départements et les professeurs essaient ensuite de poursuivre dans leurs enseignements individuels.

Conclusion

La dernière partie du présent dossier (Acquis et orientations) nous permettra de revenir sur les quelques projets universitaires de formation générale que nous venons de présenter. Pour l'instant, les conclusions qui se dégagent de ces analyses particulières peuvent ainsi se résumer:

- la question de la formation générale se pose dans l'ensemble des universités. D'abord préoccupation latente et diffuse, elle fait ensuite l'objet d'une étude systématique que les autorités universitaires confient à un comité;
- après avoir consulté le milieu, le comité constate que la formation générale n'a pas sa place normale dans les programmes d'études;
- le comité tente de clarifier le concept de formation générale;
- le comité formule une déclaration de principes favorables au développement de la formation générale;

- le comité propose des mesures propres à assurer une place accrue de la formation générale au premier cycle universitaire, et plus particulièrement une structure de base des programmes d'études qui assure cette place à la formation générale.

Notes et références

1. University of Toronto, Undergraduate instruction in Arts and Science, Report of the presidential committee on undergraduate instruction in the faculty of Arts and Science, University of Toronto. Toronto: University of Toronto Press, 1967, 149 p. (Macpherson Report).
2. Cf. "General education in the Arts and Sciences. Report of the task force on core curricula (1982-83)", dans The Thursday report, special edition, Montréal: Concordia University, 8 avril 1983, 16 p.; Frederick KRANTZ, "The liberal arts "noble vision", employment-related education, and the free-market curriculum", dans The Chronicle of higher education, 11 janvier 1984, p. 80.
3. Cf. Report of the task force..., p. 4.
4. Id., pp. 11-15.
5. Cf. A new baccalaureate degree program in arts and sciences for McMaster University. Revised outline. Hamilton: McMaster University, Planning Council, 1980, 23 p. + annexes. Voir aussi: Lorraine ALLAN et H.M. JENKINS, "An alternative to conventional programs", dans Affaires universitaires, octobre 1982, pp. 3-5.
6. Alvin A. LEE, Address at Acadia University, 17 octobre 1982, 15 p. (Le texte est disponible au Centre de documentation de l'AUCS à Ottawa).
7. Julia WESTON, "The mood is optimistic", dans Affaires universitaires, décembre 1982, p. 3-6.

8. University of Guelph. Liberal education: affirming a commitment.
Report of the Seneta ad hoc committee to study liberal education,
Guelph: University of Guelph, 20 mai 1980, 19 p. et annexes.
9. Id., p. 3.
10. Cf. Edward F. SHEFFIELD, Curriculum innovation in Arts and Science,
Report of a Canadian universities workshop, Toronto: OISE, 1970, 38 p.

3.4 Le discours

Pour élaborer le présent dossier sur la formation fondamentale au Canada, nous avons choisi une approche inductive: données factuelles et historiques, enquêtes, expériences. Nous en venons au discours et, pour cerner celui-ci, nous avons retenu une quinzaine de documents. Les uns rapportent les propos d'intervenants autorisés; les autres font voir le genre d'argumentation qu'utilise une collectivité générale, en l'occurrence celle de la Colombie britannique, lorsque celle-ci discute de formation fondamentale.

3.4.1 Interventions individuelles

- Michael Murphy et Paul Gallagher

Le milieu anglophone est naturellement soucieux de sa tradition culturelle. Quand on y traite de la formation fondamentale, nombreux sont les rappels historiques. C'est ce que font, par exemple, Michael Murphy dans son analyse de la formation générale dans les collèges de l'Ontario (1) et Paul Gallagher dans le chapitre relatif à la formation générale dans l'ouvrage qu'il prépare actuellement avec John Dennison sur les collèges communautaires du Canada (2).

Les deux auteurs rappellent que le concept de formation générale s'enracine dans la société athénienne. Chez les Grecs, il existe deux classes sociales, celle des esclaves et celle des hommes libres. Les esclaves ont besoin d'une formation pratique, tandis que la formation libérale convient mieux aux hommes libres. Dans sa Politique (VII, 17 et VIII, 3-4), Aristote pose ainsi le problème: l'éducation doit-elle viser l'utile ou conduire à la vertu? L'esclave doit être entraîné à des métiers: son éducation doit être pratique et utile. L'éducation de l'homme libre, au contraire, doit être orientée vers son développement personnel, vers la connaissance et la vertu. Cultiver l'intelligence et développer la vertu rend l'homme libre. Il faut apprendre à penser, à raisonner, à former son jugement, à raffiner ses goûts, à se donner une vision du monde. Pour vivre en liberté, apprécier le vrai, le beau et le bon, il faut développer la vie de l'esprit. Détachée des soucis pratiques, la formation libérale s'intéresse à l'expression, à la philosophie, aux mathématiques, à la science et à la musique.

Cette conception de la formation libérale survivra pendant 2 500 ans. Les Romains l'incorporeront dans leur curriculum des 9 arts libéraux; les chrétiens dans leur trivium de grammaire, rhétorique et logique et dans le quadrivium d'arithmétique, géométrie, astronomie et musique. Dans les universités médiévales - Paris, Bologne, Oxford - la formation de base est essentiellement une formation par les arts libéraux. Cette formation constitue encore le coeur de l'éducation de l'élite aux dix-septième et dix-huitième siècles.

C'est cette tradition que les Européens ont léguée à leurs colonies des Nouveau-Monde et que les collèges nord-américains ont adoptée. Le baccalauréat es arts des collèges universitaires est un programme de formation générale, un curriculum centré sur les arts libéraux.

Ce n'est qu'à la fin du dix-neuvième siècle, avec le développement de la science, des techniques et des professions et face aux situations politiques, économiques et sociales nouvelles, que la formation libérale traditionnelle est remise en question. La formation libérale liée à une structure sociale où l'on distingue l'élite et la masse s'ajuste mal à une société où l'éducation supérieure n'est plus le privilège de l'élite. La croissance économique exige le développement d'habiletés et de compétences que ne semble pas assurer la formation libérale. Les institutions d'enseignement supérieur se multiplient et se diversifient pour répondre aux besoins de la clientèle, de l'Etat, du monde des affaires et de l'industrie. Les programmes d'études se spécialisent en conséquence, influencés d'une part par le développement des savoirs et d'autre part par l'objectif de fournir à la société les professionnels et les techniciens dont elle a besoin.

Dans les collèges et les universités, on voit se développer les écoles professionnelles et les départements spécialisés dans une discipline, mais aussi, à l'intérieur même de ces structures nouvelles, les systèmes de choix de cours et d'accumulation de crédits reliés aux heures d'enseignement.

Cette corrosion de la formation libérale ne manque pas cependant de préoccuper les responsables de l'enseignement supérieur. Les uns souhaitent un retour aux humanités; d'autres, une formation de base commune assurée par un ensemble de cours généraux; d'autres, une formation aux valeurs et aux comportements sociaux; d'autres enfin, une formation fondamentale qui vise l'approfondissement des concepts de base, des principes, des méthodologies propres aux champs de savoir

explorés. Il n'y a pas de consensus sur le concept de formation générale, mais différentes approches, comme nous le verrons dans les témoignages qui suivent.

• Claude Bissell

Professeur à l'Université de Toronto, de 1938 à 1948, puis administrateur de la même université, dont treize à titre de président, de 1948 à 1971, Claude Bissell a aussi participé à la direction d'organismes d'éducation, dont l'Association des collèges et universités du Canada. Le témoin jouit donc d'une autorité reconnue et est maintes fois intervenu dans le débat sur la formation générale. Il est du groupe des présidents humanistes des années 60 dans les universités canadiennes.

Claude Bissell nous semble avoir résumé l'essentiel de son discours dans une série de conférences qu'il prononçait à l'université de Singapour, en 1977, et qui ont fait l'objet d'une publication: les humanités à l'université (3). On y retrouve une déclaration de foi dans les humanités et une conception de leur rôle dans la formation universitaire.

Pour Bissell, les humanités sont "l'analyse critique des oeuvres de l'homme" (p. 5) et particulièrement dans les domaines de la littérature, de l'histoire et de la philosophie. Jusqu'à la deuxième guerre, les humanités ont été au coeur de la formation universitaire: "par les humanités, l'étudiant apprenait l'élégance et la force du langage, à s'approprier ces qualités, à unifier ses connaissances, à se donner un système de valeurs et une attitude devant la vie qui feraient de lui un bon citoyen et un être humain éclairé" (p. 14).

Trois changements sociaux majeurs ont affecté les universités ces dernières décennies: le développement des sciences et des sciences sociales, la mobilité des classes sociales et la démocratisation de l'enseignement (p. 16). La formation classique traditionnelle est alors apparue irréaliste, inadaptée aux besoins de la société moderne. Elle allait céder la place à la formation scientifique. De fait, les universités des années '60 se sont essentiellement consacrées à la recherche scientifique et ont reçu l'appui financier adéquat pour le faire. En même temps, la fonction enseignante était dévalorisée et l'étudiant du premier cycle n'avait qu'à se préparer aux études supérieures scientifiques. Les humanités aidaient aux sciences. Or en fait les humanités ne

sont pas une alternative aux sciences, mais leur indispensable complément, qui permet de mieux comprendre le monde scientifique et technologique et de s'y situer.

La formation par les humanités a toujours eu comme objectif d'humaniser l'individu et d'en faire un citoyen conscient. Le nationalisme croissant, on a compté sur les humanités pour aider l'étudiant à prendre conscience de son appartenance à sa nation et à son pays, pour découvrir la réalité de son environnement physique, social et culturel (p. 30-48). C'est par les humanités que se développe la conscience nationale. L'histoire politique de Creighton et l'histoire économique d'Innis illustrent bien cette approche, comme d'ailleurs les essais de MacLennan ou les romans d'Atwood et de Lawrence. Les humanités sont le moyen par excellence "d'explorer en profondeur l'âme nationale" (p. 46). De fait, ce sont ces préoccupations de conscience nationale qui contribuent actuellement à refaire place aux humanités dans la formation universitaire, notamment en réintroduisant l'étude de la littérature, de l'histoire, de l'économie, de la philosophie dans leur dimension canadienne.

L'obstacle majeur aux humanités a été l'entrée de l'université dans le monde technologique et la transformation même de l'université en un système technologique, par sa structure, ses méthodes et ses objectifs: "l'université est devenue un mécanisme - une série de procédés qui produisent des résultats - maintenu par des règles administratives et par le financement" (p. 53). Le produit de l'université n'est plus alors un homme éduqué, mais un homme instruit. Au lieu de former l'homme, l'université s'est asservie à la technologie. L'étudiant disparaît dans ce système axé sur la production de connaissances utiles à la société technologique. Heureusement la réaction survient. Les étudiants contestent le système. Des penseurs, tel Marshall McLuhan, le dénoncent comme aliénant. Dans cette foulée, les humanités retrouvent une nouvelle raison d'être à l'université, celle de prendre comme objet de réflexion et de recherche la relation entre la technologie et la culture.

Ces réflexions conduisent Bissell à une déclaration de foi dans le rôle des humanités. L'université doit former des humanistes: non pas des étudiants d'humanités, mais des personnes qui, à travers ces études, ont appris à situer l'homme dans l'univers, à lui faire prendre conscience de son interdépendance dans une société (p. 69). Comment former cet humaniste, cet être social conscient? (p. 71) C'est par la littérature, l'histoire, la philosophie et les arts que l'étudiant prendra conscience de son monde intérieur de pensée, de rêve, de désir et

d'aspirations et qu'il résistera à l'entraînement technologique qui fait des hommes des unités d'un système trop exclusivement orienté vers l'utile et l'efficace. La raison d'être essentielle de la formation par les humanités est peut-être de sauver l'espace intérieur de l'homme, véritable lieu de sa liberté.

• John Woods et Harold Coward

C'est dans la même veine de foi dans les humanités que le discours est tenu par Woods et Coward, respectivement doyen et vicedoyen de la Faculté des Humanités à l'Université de Calgary (4).

Face aux pratiques actuelles des universités, disent-ils, l'on serait porté à comprendre que la formation générale est cette partie du programme d'études qui ne touche pas à l'essentiel de sa structure: prérequis, cours obligatoires, examens et diplômes de la concentration ou de la spécialisation. La formation générale est le lieu des cours libres ou non directement orientés vers la profession.

Si l'objectif de la formation générale est d'être un citoyen libre et responsable, quel serait le contenu de cette formation? On sera vite d'accord pour reconnaître que l'essentiel est d'abord d'apprendre à lire, à écrire et à parler. Mais lire et dire quoi et comment? Aujourd'hui, le citoyen est confronté à des situations politiques complexes et doit se faire une opinion sur des questions aussi difficiles que la surpopulation, la pauvreté dans le monde, l'écologie, les idéologies raciales et séparatistes, la politique de l'énergie, la réforme fiscale, l'économie nationale, la structure gouvernementale, les politiques sociales, etc. Celui qui ne connaît ni l'histoire, ni la science politique, ni les sciences de la vie, ni la géographie sera certes inhabile à comprendre quelque chose à ces questions vitales et à prendre position. Encore lui faudra-t-il avoir quelque connaissance des sciences de la nature. L'information dans ces domaines demeurera insuffisante, si elle n'est complétée par une formation à la pensée critique, à la méthode scientifique et aux principes de la logique. Pour sensibiliser son jugement, ses perceptions et son imagination, le citoyen éclairé aura encore profit à se frotter à la littérature et aux arts. Comment, par exemple, comprendre quelque chose à l'urbanisme sans un minimum de sens esthétique? ou comment comprendre le bi-culturalisme canadien, si l'unilinguisme coupe tout accès aux sources d'information et de communication?

D'où la définition matérielle de la formation générale: "une personne possède une formation générale dans la mesure où elle est raisonnablement à l'aise en littérature, mathématiques, sciences de la nature et de la vie, histoire, arts, langues, logique, philosophie et religion" (p. 18). Ici, notent Woods et Coward, on se retrouve en compagnie d'Aristote pour qui la formation de l'homme libre se mesure à "sa capacité de juger de la valeur d'une position de spécialiste... et de porter un jugement critique sur l'ensemble des activités de l'esprit humain et non seulement sur un sujet spécial" (p. 31). Seul cet homme possède une "paideia" - une formation libérale - alors que les autres se cantonnent dans un "epistemē" - un savoir scientifique spécialisé.

Les objections courantes à ce concept de formation générale sont les suivantes (pp. 19-20):

- la formation générale ne suffit plus pour comprendre les problèmes complexes de notre époque, comme elle y réussissait autrefois;
- une telle conception de la formation générale est inconciliable avec la formation professionnelle;
- personne n'aura jamais le temps d'acquérir une telle formation générale;
- cette formation générale demeure élitique.

A ces objections, les auteurs répondent qu'une formation professionnelle vidée de formation générale est de bien courte vue: plus les études sont spécialisées, plus leur valeur risque de se détériorer. Quant au temps requis, il n'est pas exagéré, d'une part, de consacrer le quart de sa vie à se préparer à vivre et, d'autre part, de s'inscrire dans un processus d'éducation permanente. Certes l'acquisition d'une telle formation générale sera toujours le fait d'une élite - il n'y a rien là de quoi rendre hystérique -, mais cette élite devrait comprendre l'ensemble des diplômés universitaires et non seulement ceux de la Faculté des Humanités.

Nous sommes devant cette réalité qu'au cours des dernières décennies la formation générale a été dévalorisée tant à l'école secondaire qu'au collège et à l'université. Cette lacune touche à l'essentiel de l'éducation: "sans cette composante essentielle, comme il nous a malheureusement souvent été donné de le constater, la formation pré-

pare à une vie solitaire, petite, ennuyeuse, dépourvue de sens et longue, bien longue" (p. 22).

• Norman Henchey

Professeur à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université McGill, Norman Henchey aborde la question de la formation générale par l'identification des besoins auxquels veut répondre cette formation. "La question fondamentale, écrit-il (5), qu'il faut se poser, est la suivante: quel est le bagage - de compétences, de connaissances et de valeurs - qui importe tellement pour l'épanouissement de l'individu et le bien-être de la société, que tous les élèves soient censés l'acquérir? De quoi doit être fait le "noyau commun", la "base" de l'enseignement?" En d'autres termes, que devons-nous enseigner? Quels seront le contenu et la forme d'un programme cohérent de formation générale?

Le terme programme désigne "le plan de connaissances à assimiler, indépendamment de leur mise en pratique, et il implique la définition des buts, du contenu et des modes de transmission ainsi que celle de l'évaluation des résultats". La cohérence d'un programme tient donc à l'organisation des objectifs, à la sélection des méthodes et des approches, au choix et à l'ordonnement des sujets d'une discipline ou des disciplines entre elles.

Henchey s'attarde particulièrement aux objectifs. "Que devons-nous enseigner?" présuppose une autre question: "Que doivent apprendre les étudiants?" Les besoins auxquels devra répondre un programme de formation générale sont de quatre sortes:

- Les besoins de la discipline. La question a un double aspect. Chaque discipline a ses structures, sa méthode qu'il faut respecter, d'une part; il faut établir, d'autre part, un ordre de priorité parmi les disciplines.
- Les besoins de l'étudiant. Le programme est conçu pour l'élève. C'est lui qui doit interioriser et assimiler son contenu, qui doit être motivé et comprendre la nécessité de se former.

- Les besoins de la société. Ce programme s'insère dans un contexte social et culturel: courants de la tradition, pressions du présent et prévisions de l'avenir. La société a ses exigences: habiletés générales, valeurs spécifiques, allégeances sociales et politiques, compétences professionnelles.
- Les besoins du système. Les programmes sont conçus et dispensés à l'intérieur d'un système. "L'apprentissage est institutionnalisé et fait intervenir des écoles, des régimes, des structures, des ressources, des réglementations, du personnel administratif et enseignant". Pour survivre, les projets de programmes doivent être traduits dans le langage des systèmes d'enseignement.

Assurer la cohérence du programme, c'est concilier les exigences souvent contradictoires de la société, de la discipline enseignée, de l'étudiant et du système d'enseignement. Il faut donc analyser ces divers besoins et les réconcilier.

La difficulté majeure de l'entreprise réside dans la transformation profonde de ces besoins: l'explosion des connaissances fait éclater le contenu traditionnel des disciplines; les étudiants ont des idées nouvelles sur l'apprentissage et le développement; la révolution des communications bouleverse les systèmes et la société elle-même entre dans sa phase post-industrielle.

Le modèle actuel d'enseignement général tire son origine du modèle de la société industrielle et est donc fondé sur les postulats suivants: le monde est rationnel et nous le connaissons par les mathématiques et les sciences; nous pouvons maîtriser notre environnement par la technologie, la bureaucratie et les techniques du comportement; trois séries de valeurs guident notre action: le matérialisme ou la consommation, l'individualisme ou la concurrence, le pragmatisme; l'école a pour fonction d'inculquer ces principes à la génération montante et d'orienter les étudiants vers les études supérieures et les filières professionnelles.

Mais ces sources auxquelles l'idée de la formation générale se rattache sont en profonde transformation. Nous remettons en discussion notre conception de la rationalité et du développement, notre confiance dans la science, la technologie, la croissance et le progrès, comme nos valeurs. Dans les disciplines d'étude, les connaissances et l'information explosent. Les programmes scolaires ne peuvent plus être conçus

pour une élite, mais doivent être une base de formation pour l'ensemble des citoyens. Enfin, les systèmes scolaires subissent diverses pressions: baisse des effectifs, contrôle croissant des gouvernements sur les ressources et les programmes, difficulté de placement des diplômés, critiques concernant la qualité de l'éducation.

Dans une période de stabilité, le programme d'enseignement général peut s'ancrer dans la société d'hier; dans une période de rupture, le programme de formation générale doit être défini, non seulement en fonction du passé, mais aussi et surtout du futur.

La solution n'est pas de maintenir certains ensembles de connaissances comme contenu de la formation générale. "Il nous faut au contraire partir des objectifs d'apprentissage qui nous semblent déterminants pour l'épanouissement de la personne dans les vingt prochaines années. Ces objectifs doivent être clairement définis de manière à fournir des critères pour la sélection du contenu",... "à identifier certaines compétences essentielles qui devraient former le noyau du programme pendant la période de transformation". Nous devons, en formulant le programme d'enseignement général, moins considérer la quantité de connaissances scientifiques, historiques ou linguistiques à enseigner, que la contribution que les diverses disciplines peuvent apporter à la réalisation des objectifs fondamentaux de la formation.

L'on parviendra alors à différents programmes de formation générale -- structures variables, choix laissés aux étudiants, équilibre entre l'incursion dans divers domaines et l'approfondissement de l'un d'entre eux, interaction entre la théorie et les travaux pratiques.

C'est à cette tâche de définir les objectifs et les modèles de programmes de formation générale que nous sommes confrontés. Et cette tâche fait appel à tous les partenaires: spécialistes des programmes, chercheurs, responsables politiques, enseignants, parents, étudiants et personnalités locales. "La participation à l'élaboration d'un programme de formation générale constitue en soi l'une des formes d'éducation les plus efficaces".

• Clifford Pitt

Le premier directeur de l'O.I.S.E. était invité, en 1981, à donner une conférence à l'Atlantic Institute of Education(6). De ces

propos, nous retenons les trois objectifs qu'il juge prioritaires pour l'acquisition d'une formation générale. Se défendant d'éliminer d'autres buts de la formation générale, telles la maturation intellectuelle et la sensibilisation esthétique, il identifie trois objectifs qui se rattachent à un système de valeurs:

- une conscience de soi, qui assure le respect de soi-même et l'acceptation confiante de ce qu'on est;
- le développement d'un système personnel de valeurs, et tout spécialement de valeurs morales: la vie d'un individu est tissée de jugements éthiques;
- une priorité accordée aux relations humaines. Dans notre société, les problèmes humains débordent de beaucoup les questions physiques. Les réussites de l'homme dans les domaines de la science, de la technologie et de l'industrie sont indiscutables. Nous avons moins réussi à résoudre les problèmes humains. Il nous faut donc former les étudiants au respect d'autrui, à la compréhension de leurs besoins, au service des autres, aux relations interpersonnelles.

● Robert Bandeen

Constamment, des représentants de la grande entreprise interviennent dans le débat sur la formation générale. C'est le cas de Bandeen, président de la Compagnie d'assurance Crown Life, mais aussi chancelier de l'Université Bishop. Invité au colloque du Financial Post, l'automne dernier, sur le monde des affaires et l'éducation, Robert Bandeen affirme que les universités qui ne visent qu'à ajuster leur enseignement au marché du travail se trahissent elles-mêmes et trahissent leurs étudiants.

Nous citons ici le rapport que fait des propos de Robert Bandeen le journal Affaires universitaires(7). La qualité de l'enseignement universitaire, particulièrement au premier cycle, se détériore parce qu'on sacrifie la formation générale à la préparation à l'emploi. "Je ne minimise pas, dit-il, la formation professionnelle et technique. Je dis simplement qu'on ne doit pas le faire aux dépens des valeurs éducatives traditionnelles des universités". Le premier cycle universitaire, c'est le moment de mettre le jeune étudiant en contact avec les grands courants de pensées, la diversité des modes d'expression de l'homme. Il s'est développé une approche mercantile de l'éducation, où la valeur de

la formation se mesure par le revenu que l'on peut en tirer. Il est décevant de rencontrer des diplômés d'université qui ont raté leur formation générale parce que les objectifs qu'ils ont poursuivis étaient trop étroits. Que les emplois commandent les cours est de bien courte vue. En le faisant, l'université trahit sa mission.

- Margaret Atwood

C'est dans le même sens qu'intervient la romancière Margaret Atwood lors d'une conférence, en octobre 1984, à l'Université Queen, sur la mission de l'université (8). Les arts et les humanités, note-t-elle, ont perdu leur place dans notre société technologique et une formation orientée vers l'emploi. On ne doit pas évaluer la formation générale en termes de rendement monnayable, mais avec des critères de valeur spirituelle, d'équilibre intellectuel et affectif, d'âme. Les arts et les humanités ne sont pas des valeurs marginales et complémentaires, mais ils sont au coeur de la vie sociale. C'est par eux qu'on remet en question les valeurs qui nous font vivre, qu'on conçoit de nouvelles façons de penser et de travailler, qu'on s'interroge sur ses attitudes, qu'on mesure ses espoirs, ses craintes, ses joies et ses peines. Ce sont des valeurs qui ne s'apprécient pas en termes financiers, mais qui sont plus importantes que jamais dans le contexte mouvant du travail. "Les jeunes doivent être prêts à changer d'emploi, à se recycler. Ils vont connaître le découragement, la frustration et même le désespoir. Qu'y a-t-il de meilleur pour les préparer à ces situations que l'étude des arts et des humanités?"

Concluant ses propos, Margaret Atwood propose aux universités deux mesures concrètes: porter plus d'attention à l'étude de la société canadienne et à la condition des femmes dans les universités. Il est essentiel que les étudiants sachent quelque chose du pays dans lequel ils vivent. Il est aussi convenable de porter attention à cette autre moitié de l'humanité que constituent les femmes.

- Bette Stephenson

Pour terminer ce bref inventaire d'interventions individuelles sur la formation générale, nous citerons une déclaration de l'ex-ministre de l'éducation de l'Ontario, Bette Stephenson, en 1983:

"Ce ne sont pas tous les étudiants, même au postsecondaire, qui ont une idée précise de ce qu'ils vont faire dans la vie. Nos recherches révèlent de plus que le jeune d'aujourd'hui poursuivra en moyenne cinq ou six carrières durant sa vie.

"Le problème en est donc un d'équilibre dans les composantes de la formation. Pour ces jeunes, dont le nombre va croissant, ce n'est pas la dimension "entraînement" qui importe le plus, mais l'acquisition d'habiletés fondamentales -- la capacité d'analyse et de raisonner, les méthodes de recherche, l'aptitude à faire des synthèses, l'habileté à écrire et à communiquer.

"Ces habiletés sont plus nécessaires que toute autre, quel que soit le champ d'activité dans lequel le jeune s'engagera pour gagner sa vie, pour vivre et pour contribuer au bien de la société"(9).

3.4.2 Le discours en Colombie britannique

Depuis deux ou trois ans, la question de la formation générale à l'enseignement postsecondaire fait l'objet d'une réflexion collective en Colombie britannique. Comment le discours pose-t-il la question? De la documentation pertinente, nous avons retenu quatre textes, dont deux proviennent de l'université; un, du ministère de l'Education; et un, des collèges communautaires (10). Ces textes nous semblent bien résumer le discours régional.

• Le comité du Sénat de l'Université de la Colombie britannique

En septembre 1982, le Sénat de l'université créait un comité chargé de lui recommander les mesures à prendre pour assurer une place minimale à la formation générale dans les programmes du baccalauréat.

Comme postulat de départ, le comité reconnaît que tout programme de baccalauréat doit comprendre des cours de formation générale et des cours spécialisés dans un sujet particulier. L'objectif du comité devenait celui de déterminer le contenu de cette formation générale.

Cette formation générale, selon le comité, requiert l'étude des humanités et des arts, des sciences sociales, des sciences et de la technologie. Pour la majorité des membres du comité, cette étude signifierait l'obligation pour tout étudiant de prendre des cours dans chacun de ces domaines. Deux de ces cours auraient pour objet une civilisation étrangère et l'histoire. De plus, on laisserait à l'étudiant le choix d'un ou de deux cours de formation générale qui correspondraient davantage à ses intérêts personnels. Enfin, le comité est d'avis qu'aucun département particulier ne peut assurer à lui seul ces cours de formation générale, mais que les étudiants devraient suivre un bon nombre de cours en dehors de leur Faculté. Il reviendrait au Sénat de l'université d'établir la liste des cours de formation générale.

Le comité recommande une politique qui est un compromis entre un tronc commun de cours obligatoires et un libre choix de l'étudiant. Tous les étudiants doivent prendre 15 unités de cours de formation générale à l'intérieur de la structure suivante: 3 unités en mathématiques, 3 unités en sciences physiques et biologiques, 3 unités en sciences sociales et 6 unités en humanités et arts. Les cours laissés au libre choix de l'étudiant doivent totaliser en plus 3 autres unités.

La liste des cours sera établie à partir des suggestions des départements des diverses facultés. Le comité des programmes fera un choix de cours pour chacun des quatre champs -- mathématiques, sciences, sciences sociales et humanités --, en spécifiant lesquels de ces cours ont une perspective historique ou introduisent à une culture étrangère.

Adopté en principe par le Sénat de l'université, le 16 février 1983, le rapport du comité fut alors acheminé aux départements et facultés pour consultation. Le discours se poursuit.

• Le comité des programmes de la faculté des Sciences de l'Education

La faculté des Sciences de l'Education de l'Université de la Colombie britannique confiait à un comité la tâche de réviser les programmes de formation des maîtres de l'élémentaire et du secondaire. Créé en avril 1983, le comité soumettait son rapport le 1er décembre suivant et en recommandait la mise en application en septembre 1985.

L'objectif de la réforme des programmes est d'ajuster la formation des maîtres aux besoins nouveaux de la société issus des développements technologiques, du contexte culturel, de l'évolution des clientèles, des progrès de la connaissance. De sérieuses critiques avaient été formulées par les maîtres sur la préparation insatisfaisante qu'ils avaient reçue à l'université. Ils reprochaient en particulier à l'université de leur avoir donné une série de cours sans qu'une philosophie cohérente de l'éducation en assure la coordination. Les professeurs déploraient en outre que leurs études universitaires les aient mal préparés à faire face aux situations nouvelles que doit affronter l'enseignant.

Le comité a mis un temps considérable à identifier les objectifs des programmes de formation des maîtres: formation générale, compétence dans la discipline, méthodes d'enseignement et d'organisation des cours, habiletés en communication.

Les objectifs de formation générale se ramènent aux six suivants:

- une solide formation de base en humanités;
- l'approfondissement d'un champ de savoir;
- la connaissance des lois, croyances, contenus, traditions et valeurs de divers groupes culturels;
- la maîtrise de la langue écrite et parlée;
- la compréhension des concepts de base, des méthodes et des applications de la science;
- la compréhension du rôle des arts dans le développement social et culturel.

Pour atteindre ces objectifs, le comité recommande que les programmes de formation des maîtres accordent une place importante aux disciplines suivantes: langue, sciences sociales, humanités, littérature, arts visuels et d'interprétation, mathématiques, sciences et informatique.

Enseigner est une entreprise complexe dans son processus et exigeante au plan intellectuel. La formation du maître doit se fonder sur une solide formation générale. Pour exercer un leadership, le

maître doit avoir une large culture. Et comme l'on éduque des Canadiens, il est important d'être conscient des traditions et des réalités canadiennes.

En conséquence, le comité recommande la structure suivante du programme de formation des maîtres de l'enseignement secondaire:

- 6 unités en anglais;
- 18 unités en arts et sciences, soit 3 unités dans six des huit champs suivants: littérature, humanités (autres que la littérature), sciences sociales, arts visuels et d'interprétation, mathématiques, sciences physiques, sciences biologiques, informatique;
- 9 unités de l'ordre des prérequis ou des cours au choix;
- 24 unités dans les disciplines de la spécialisation, soit 15 dans une discipline principale et 9 dans une discipline secondaire;
- 3 unités dans l'introduction aux sciences de l'éducation.

Dans le programme de l'élémentaire, la place de la formation spécialisée est davantage réduite.

C'est dire l'importance et l'orientation qu'accorde le comité à la formation générale des maîtres.

• Le rapport du Comité des principaux de collèges et des représentants du ministère

Les collèges de la Colombie britannique sont engagés dans l'opération de leurs plans quinquennaux de développement institutionnel depuis 1982. C'est dans cette démarche que s'insère le comité de planification, créé le 22 mai 1984, ayant comme objectif général "l'orientation et la structure de base des programmes de l'enseignement collégial". En septembre, le comité produisait un rapport préliminaire auquel ici nous nous référons.

Alors que nous entrons dans l'ère post-industrielle et que le développement technologique affecte en profondeur la société, quelle doit être la formation fondamentale que doit assurer l'enseignement collégial?

A cette question, le comité répond qu'il faut élaborer un nouveau concept de formation générale, dont l'objectif premier sera le développement des habiletés fondamentales de la personne. Et cette formation de base exige un programme d'études à trois dimensions: des cours reliés à la technologie, dont les mathématiques et l'informatique; des cours d'humanités et des cours au choix de l'étudiant dans des domaines qui correspondent à ses intérêts personnels.

Alors que la grande majorité des défenseurs de la formation générale pensent en termes de cours ouverts aux divers champs de savoir, et particulièrement aux humanités, le comité collèges-ministère s'intéresse davantage à une formation fondamentale. Il prône une nouvelle conception de la formation générale qui met l'emphasis sur l'acquisition d'habiletés fondamentales ("generic") (p. 13). L'évolution du travail et les perspectives d'emploi sont tellement imprévisibles qu'il vaut mieux penser en termes de formation plus générale, d'habiletés fondamentales en mathématiques et en informatique, qui permettront au travailleur de s'adapter aux besoins changeants, d'être plus mobiles. Il faut penser les programmes en termes de développement de la personne et non de préparation à des emplois spécifiques.

Enfin l'un des points qui a fait l'unanimité chez les membres du comité est le concept d'apprendre à apprendre. Le comité condamne la tendance du système à toujours augmenter le contenu de l'enseignement plutôt qu'à améliorer l'apprentissage, qu'à rendre l'individu plus capable d'apprendre par lui-même et de mettre en application ses aptitudes et ses connaissances (p. 17).

- L'histoire des collèges communautaires canadiens

C'est, il nous semble, dans l'ouvrage que préparent John Dennison et Paul Gallagher sur les collèges canadiens que le discours sur la formation générale est le plus articulé. Nous terminerons ce chapitre en nous y référant (10).

Les auteurs affirment d'abord que la discussion sur la formation générale est au coeur du débat sur les programmes d'études des collèges. Si l'on ne s'entend pas sur le concept, il y a unanimité sur sa nécessité. Pour eux, le développement actuel de la société canadienne va redonner de l'actualité à la formation générale. L'enseignement postsecondaire ne peut pas se satisfaire de préparer à des emplois particuliers. Le défi est de concevoir un programme d'études qui habilite à l'éducation permanente, qui permette de s'ajuster aux changements technologiques, qui mette l'accent sur la qualité de la vie et sur une formation multidimensionnelle.

Le concept traditionnel de la formation libérale doit être révisé et précisé. Les auteurs s'inspirent de la philosophie du curriculum de Sidney Hook: l'étudiant doit apprendre à communiquer, à comprendre l'impact de la science et de la technologie sur la société; à se donner un système de valeurs; à maîtriser les méthodes propres aux disciplines; à comprendre comment fonctionne la société; à prendre conscience de son héritage culturel (p. 7).

Les auteurs s'arrêtent ensuite au développement récent des systèmes d'enseignement collégial au Canada, cherchant comment s'y pose la question de la formation générale et quelles solutions sont proposées. Ils constatent l'érosion progressive du concept de formation générale et l'absence de politiques claires sur le sujet. L'accent est mis sur la formation professionnelle. Ceux qui financent l'enseignement postsecondaire, particulièrement les gouvernements, ont tendance à mesurer le rendement de leurs investissements en termes de coûts-bénéfices, de statistiques d'emplois et de revenus, d'efficacité de la préparation au travail. Les planificateurs de programmes ont beaucoup de difficulté à faire reconnaître le besoin d'une formation générale. Les universités imbues de spécialisation influencent les programmes collégiaux.

Pourtant la nature même du collège et les besoins des étudiants exigent la formation générale. La population collégiale est très diversifiée et, pour beaucoup d'étudiants, la formation collégiale est terminale. De la qualité de cette formation de base dépend le rendement et la qualité de toute leur vie. C'est avec cette formation collégiale que la grande majorité d'entre eux vont affronter les problèmes du chômage et de l'évolution du travail, de la société technologique, des conflits politiques et des systèmes de valeurs qui sous-tendent les institutions sociales. Le concept même de la spécialisation demande à être révisé: l'étudiant doit acquérir plus d'habiletés fondamentales en sciences, en communication, en technologie.

Dans l'ensemble, les collèges sont mal préparés à relever le défi de la formation fondamentale et ils s'en tiennent trop souvent à des déclarations de principes: "La formation générale est la base de la formation professionnelle...; elle est essentielle pour s'adapter sa vie durant aux situations changeantes...; c'est sur elle qui se fonde l'éducation permanente..." (pp. 12-14).

Selon les auteurs, seul le Québec a su relever le défi, en créant une institution polyvalente, qui prépare à l'université et au marché du travail, qui inclut dans son programme d'études des cours généraux obligatoires, des cours complémentaires qui favorisent des incursions dans d'autres domaines que ceux de la spécialisation et de la concentration, des cours où l'on approfondit un champ de savoir. Et la politique de formation générale y garde une continuité: le Livre blanc sur les collèges, en 1978, rappelle que "la qualité de l'éducation sera d'autant mieux assurée que les collèges attacheront de l'importance à la formation générale ou si l'on veut à la formation fondamentale de leurs étudiants", c'est-à-dire s'ils poursuivent le développement intégral de la personne". Nulle part ailleurs au Canada, la formation générale n'aura été si bien définie et articulée. Si les programmes en arts appliqués, en sciences de la santé, en affaires exigent d'ordinaire que 20% des cours soient pris en dehors de la spécialité, les programmes de métiers et de techniques offerts par les collèges canadiens comportent rarement des éléments de formation générale.

En conséquence, les auteurs proposent que non seulement les collèges admettent en principe la nécessité de la formation générale, mais qu'ils prennent les moyens d'en définir le contenu et surtout de convaincre chacun des enseignants qu'il est responsable de la formation fondamentale de ses étudiants, quelle que soit la discipline qu'il enseigne. Tous les maîtres, quel que soit en effet leur champ d'enseignement, ont des responsabilités communes, par exemple:

- développer l'aptitude à communiquer;
- faire prendre conscience des dimensions sociales et morales d'une profession;
- poser les problèmes des relations de travail dans notre société;
- comprendre l'évolution et les problèmes de la société canadienne; etc.

Nos pratiques d'enseignement ne vont pas actuellement dans cette direction. Il n'y a pas de conviction ferme chez le personnel pour qu'il assume de telles responsabilités. Pourtant le défi doit être relevé: il y a un indéniable besoin de formation fondamentale pour les étudiants qui vont travailler dans les années 2000: le monde du travail attend des travailleurs capables d'analyser et de communiquer, énergiques, sûrs d'eux-mêmes, imaginatifs, capables d'interroger la réalité. Seule la formation générale peut développer de telles aptitudes.

Notes et références

1. Michael N. MURPHY, An analysis of the general education component in curricula of the Ontario Colleges of Applied arts and Technology, Toronto: University of Toronto (OISE), 1983, chapitre 3 (les concepts de formation libérale et de formation générale), pp. 131 ss.
2. John DENNISON et Paul GALLAGHER, General education in Canada's colleges (Document de travail relatif à un des chapitres d'un ouvrage en préparation sur les collèges communautaires canadiens), Vancouver: Capilano College, août 1984, 26 p.
3. Claude BISSELL, Humanities in the university, Jurong, Singapore: University of Chanaigon, FEP International ltd, 1977, 82 p.
4. John WOODS et Harold G. COWARD, "Reflections on a liberal undergraduate education: out of the vortex of shush and nonsense", dans Humanities in the present day, Waterloo: Wilfrid Laurier University Press, 1979, pp. 13-24.
5. Norman HENCHEY, "La recherche de la cohérence dans l'enseignement général", dans Prospectives, vol. XI, no 3, 1981, pp. 293-310; "Perspective: general education in the 1980's", octobre 1982 (document personnel déposé au Centre de documentation du CADRE); "La révolution des communications", dans Prospectives, février-avril-octobre 1983, pp. 25-32.
6. Clifford PITT, A tension in canadian education: vocational and humanistic concerns, A Robert Jackson memorial lecture, Halifax: Atlantic Institute of Education, 1981, 17 p.

7. Robert BANDEEN, "Business speaks out", dans Affaires universitaires, décembre 1984.
8. Margaret ATWOOD, "Arts and humanities more relevant than ever", dans Affaires universitaires, décembre 1984.
9. Cf. Dennison et Gallagher, op. cit., p. 23.
10. Reports of Committees of Senate, Ad hoc Committee on Breadth, Vancouver: University of British Columbia, February 16, 1983.
Report of the Committee on undergraduate program revision, 4th draft, Vancouver: University of British Columbia, Faculty of Education, December 1, 1983.

Preliminary Report of the Planning Committee on Technological Impact (a joint committee of the B.C. Council of College and Institute Principals and the B.C. Ministry of Education) Vancouver: Ministry of Education, Post-Secondary Department, October 12, 1984.

Mémoire du Dr. Paul Gallagher, principal du Capilano College, à la Commission royale d'enquête sur l'union économique et les perspectives de développement au Canada, 4 juillet 1984.

General Education in Canada's colleges, document de travail relatif à un ouvrage en préparation sur l'histoire des collèges communautaires canadiens, par John Dennison et Paul Gallagher, 27 août 1984.

ACQUIS ET ORIENTATIONS

Au terme de cette recherche documentaire sur la formation générale au Canada anglais quelles conclusions se dégagent? Quels sont les acquis et les orientations? Comment pose-t-on la question? Qu'y a-t-il dans le discours et les expériences en cours qui puisse répondre aux préoccupations du Québec? Répondre à ces questions fera l'objet de ce dernier chapitre de notre dossier canadien de la formation fondamentale.

1. Une recherche décevante

Une revue de la documentation nous force d'abord à constater que le problème de la formation fondamentale ne préoccupe pas le Canada anglais comme les Etats-Unis. Chez nos voisins du sud - Jacques Laliberté l'a démontré - la question est d'une très vive actualité. On ne sait dénombrer les articles, les dossiers, les recherches, les sessions d'études, les projets innovateurs, les réformes de programmes d'études qu'a suscités depuis quinze ans ce sujet de la formation générale. Au Canada anglais, la question demeure latente et ne fait pas vraiment l'objet d'un débat public et national. On en parle peu dans les réunions des associations d'éducation. On recense peu d'écrits dans les revues. Le thème n'a pas fait l'objet d'ouvrages importants, ni de rapports marquants. Des individus lancent des cris d'alarme. Les universités créent des comités d'étude. Les projets novateurs sont encore le plus souvent à l'état des recommandations. Bref, la recherche en manque pas de décevoir.

Les experts nous avaient prévenu. Ayant de la difficulté à cerner la préoccupation canadienne, nous avons demandé à des chercheurs bien au fait de l'étude de l'enseignement postsecondaire de nous aider à identifier la documentation relative à la formation fondamentale. Leurs réponses n'étaient pas de bon augure.

"Je ne suis pas surpris, écrivait Edward Sheffield, ex-directeur de la recherche à l'AUCC et auteur d'un récent dossier sur "la recherche sur l'enseignement postsecondaire au Canada", que vous ayiez de la difficulté à retracer les recherches sur la formation générale au Canada anglais. Il y en a relativement peu. On trouvera des déclarations de foi, mais peu d'analyse et d'expérimentation" (1).

Le président du groupe de travail sur l'enseignement supérieur à l'O.I.S.E. nous prévenait dans le même sens: "Je crains de ne pouvoir vous aider beaucoup à identifier la documentation significative. A l'opposé des Etats-Unis, où il existe une documentation volumineuse sur ce sujet, il semble, en autant que je sache, n'exister que très peu de travail sur cette question au Canada, du moins en dehors du Québec" (2).

Le doyen associé de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Toronto confirmait ces perceptions: "Une étude rapide des récentes publications... laisse entendre qu'il s'effectue actuellement peu de travail sur ce sujet chez les éducateurs anglophones du Canada" (3).

Face aux résultats décevants de notre recherche documentaire, Edward Sheffield nous encourageait récemment par le commentaire suivant: "Il est facile de comprendre pourquoi vous êtes moins satisfait de votre étude sur la documentation canadienne que la précédente sur le volet américain. Je ne vois personne qui puisse actuellement constituer de façon satisfaisante un dossier canadien" (4).

Il n'est pas facile non plus d'identifier dans la documentation ce qui est proprement canadien. Les bibliographies des auteurs qui traitent au Canada de la question de la formation générale sont à 90% constituées de références américaines. Le phénomène d'acculturation américaine est plus sérieux encore au Canada anglais qu'au Québec.

Comment expliquer ce manque d'intérêt pour la question de la formation générale? Nous formulons l'hypothèse que les collèges étant de création récente, leur préoccupation première a été d'exister et de se développer et non de discuter, comme une institution bien établie, de problèmes pédagogiques fondamentaux. Quant aux universités, elles aussi en pleine croissance en raison de la démocratisation de l'enseignement, connaissant des années d'abondance et leurs diplômés trouvant

facilement de l'emploi, elles n'ont pas été provoquées à remettre en cause leurs enseignements spécialisés et professionnels. Le changement récent de la situation amène les collèges et les universités à s'interroger et nul doute que la formation fondamentale des étudiants sera au cours des prochaines années une question prioritaire.

Nonobstant ces limites du dossier, il reste qu'il contient d'utiles éléments de réflexion pour le Québec. Le développement de l'enseignement collégial s'est réalisé en même temps que le nôtre. La perspective historique montre comment l'enseignement postsecondaire, ancré dans une tradition de formation libérale, a été profondément transformé depuis la guerre. Le discours sur la formation générale, s'il n'arrive pas à une définition univoque, aide à clarifier les concepts. Les expériences d'intégration de la formation générale dans les programmes des collèges et des universités peuvent éclairer nos propres orientations québécoises.

2. L'émergence de l'enseignement collégial

De la description de l'enseignement postsecondaire au Canada (chapitre 1) se dégagent trois éléments caractéristiques: il s'agit d'un ordre d'enseignement très diversifié, où le collège a pris depuis vingt-cinq ans une place de plus en plus importante et où la priorité a été accordée nettement à l'enseignement spécialisé.

L'enseignement postsecondaire est diversifié par le fait qu'il existe autant de systèmes que de provinces, celles-ci ayant une juridiction exclusive sur l'éducation. Après les études secondaires, l'étudiant a le choix de s'inscrire au collège ou à l'université, sauf au Québec. Les collèges offrent des programmes menant au marché du travail, dans la grande majorité des cas; mais aussi des programmes de passage à l'université, dans certaines provinces. Il n'y a pas de collège canadien, comme on dit de cégep québécois, mais une diversité d'établissements: le CAAT ontarien, le junior college, le collège communautaire, l'institut technique, l'école d'hôpital. Plusieurs provinces maintiennent concurremment plusieurs formes d'enseignement collégial, outre l'enseignement du premier cycle universitaire. S'il est possible de poser le problème de la formation fondamentale pour le cégep québécois, ce sera beaucoup plus difficile de le faire au Canada anglais, face à la diversité des établissements et des enseignements postsecondaires.

L'émergence de l'enseignement collégial est une réalité nouvelle d'importance. Alors que, jusqu'à 1960, la grande majorité des étudiants s'inscrivaient à l'université, aujourd'hui 44% d'entre eux, soit près de 300 000, se dirigent vers les 171 collèges et 48 écoles d'hôpital.

Plus spécifiquement, les deux tiers des étudiants des collèges s'inscrivent à des programmes qui préparent directement à la carrière. Priorité est donc accordée à l'enseignement professionnel. Si la question de la formation générale se pose au premier cycle universitaire, où les programmes sont fortement spécialisés, le problème le plus préoccupant est celui de l'intégration de la formation générale dans les programmes de formation professionnelle qu'offrent les collèges. Le choc qu'a subi la formation générale lui vient d'abord de l'émergence de l'enseignement collégial professionnel.

3. Une tradition de formation libérale pour l'élite

Dans sa perspective historique (chapitre 2), l'enseignement collégial se révèle axé sur une formation libérale et destiné à une élite.

Alors qu'au Québec francophone, le collège classique était le lieu de la formation générale par les humanités et que les universités développaient tôt des écoles professionnelles et des enseignements spécialisés, au Canada anglais la Faculté des Arts et de Sciences, et son objectif de formation générale, demeurait au cœur de l'université. Ce n'est vraiment qu'avec la guerre de 1939-1945 que, d'une part, la vague technologique a orienté les études vers la satisfaction des besoins économiques, et que, d'autre part, l'éclatement du savoir et de la recherche a transformé les études collégiales de formation générale en programme d'études spécialisées. Dans le milieu canadien, beaucoup ont encore la nostalgie du "liberal arts college" de l'université.

Dans cette tradition de formation libérale, quelques éléments nous paraissent caractéristiques du milieu anglophone canadien et qui n'ont pas la même importance dans l'approche culturelle du Québec français. Chez nous, la formation générale vise avant tout la maturité intellectuelle. Le Canadien anglophone ne néglige pas cet objectif, mais il en vise aussi d'autres auxquelles nous sommes moins sensibles. Ainsi la formation du citoyen qui doit s'intégrer dans la société,

connaître ses institutions, est une préoccupation majeure, alors que dans la tradition française, l'étudiant est davantage porté à contester cette société et ces institutions. Dans le même esprit, accepter un système de valeurs est fondamental et l'on remet moins en cause les valeurs existantes que chez nous. La dimension esthétique de la formation générale est davantage présente dans les programmes d'études et dans les activités parascolaires des étudiants anglophones canadiens que dans ceux du francophone québécois.

Pour illustrer ces propos, citons par exemple les commentaires suivants que nous tirons de journaux albertains:

"Il faut préparer les étudiants à devenir des membres actifs de la société. L'éducation aux valeurs est un élément essentiel de la formation: honnêteté, intégrité, autonomie, responsabilité, dévouement, loyauté... Malheureusement aujourd'hui on ne fait pas voir l'importance d'un système de valeurs et les étudiants sont trop laissés à eux-mêmes" (Calgary Herald, 80.03.13).

"Les arts importent trop à la société pour qu'ils soient négligés en faveur d'une technologie qui paraît répondre aux besoins immédiats... Il nous faut tous porter attention à ces arts qui rendent la vie plus plaisante et plus civilisée" (Edmonton Journal, 79.05.25).

Le concept même de formation libérale, dans ses racines historiques réfère à la formation de l'élite, de l'homme libre chez les Grecs, des chefs et des leaders dans l'Europe traditionnelle et dans les colonies. Cette élite, on l'a vu par la nature des programmes d'hier, se forme par les "liberal arts". Ceux-ci - arts, littérature, sciences, religion, philosophie - développent la vie de l'esprit, le sens des valeurs, apprennent à raisonner et à comprendre, à apprécier le beau et le bon: ils rendent l'homme libre.

Nombre d'intervenants continuent de croire que la formation libérale convient à des étudiants d'élite, qui seront les leaders de demain. Les programmes d'études des universités McMaster et Brock, réservés à une clientèle restreinte et bien douée, sont les plus récents exemples de cette orientation. Ce qui importe disent Bissell, Frye, Woods et nombre d'autres, ce qui est la formation propre de l'université, c'est de "discipliner l'esprit" et "d'apprendre à raisonner" (1). Reprenant une proposition d'Einstein, Jean-Guy Paquet, de l'Université d'Ottawa, se situe dans cette tradition: "Si un homme s'est rendu maître des principes fondamentaux de son sujet et a appris à penser et à travailler d'une manière indépendante, il sera mieux capable de s'adapter au progrès et au changement que celui dont l'éducation consiste à acquérir des connaissances spécialisées" (2)

4. Le point de rupture avec la formation libérale traditionnelle

Depuis 1940, cette tradition de formation libérale, qui avait caractérisé l'enseignement postsecondaire au Canada anglais, est progressivement abandonnée. Un ensemble de facteurs, qui tiennent d'une révolution sociale, économique et culturelle, concourent à cette rupture avec la tradition. Parmi ceux que l'on identifie dans la documentation, les suivants semblent majeurs.

L'éclatement des connaissances, joint au développement des moyens d'information et de communication, influence le contenu de l'enseignement, le rôle du professeur et la structure du système d'enseignement postsecondaire. Il y a émergence de nouvelles disciplines, telles l'économie, la science politique, la sociologie, mais aussi des spécialisations à l'intérieur d'un champ de savoir. Du coup, l'université se départementalise et le baccalauréat se spécialise. Le professeur acquiert le statut de chercheur, et ses recherches influencent son enseignement et le contenu des programmes. L'explosion du savoir technique entraîne le développement des enseignements professionnels, des programmes de techniques spécialisées, des instituts de technologie et des facultés universitaires professionnelles. La formation générale, et surtout libérale, cède la place à la concentration et à la spécialité.

Le nouveau contexte socio-économique, lié au développement des sciences et de la technologie, entraîne des changements dans le travail et les valeurs. Une nouvelle élite, économique et scientifique, se substitue à l'élite socio-politique traditionnelle, qui privilégie des formations scientifiques et pratiques. D'où une formation de premier cycle universitaire plus spécialisée, la place dominante des facultés professionnelles, le développement de collèges dont l'objectif prioritaire est de préparer au marché du travail. A la différence des Etats-Unis, le Canada a retardé jusqu'aux années 60 la création de collèges communautaires et le mouvement d'un enseignement collégial prioritairement orienté vers la formation professionnelle et la préparation à l'emploi. Le choc n'en a été que plus violent sur la formation libérale traditionnelle.

Des pressions externes s'ajoutent à cet éclatement interne des institutions. La société industrielle et les gouvernements, en particulier par leur appui financier à la recherche et à la formation professionnelle, influencent le développement de l'enseignement postsecondaire, l'orientant vers l'enseignement scientifique, la recherche et

l'enseignement professionnel. Les subventions gouvernementales ne sont pas sans orienter l'enseignement postsecondaire. Or pour l'Etat, comme l'affirme en 1964 le Conseil économique: "Il est de plus en plus évident, depuis la guerre, que la prospérité d'un pays dépend largement de son habileté à créer et maintenir une main-d'oeuvre professionnelle, technique, spécialisée" (3).

Cette société nouvelle se doit de démocratiser l'école, de hausser l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire, d'ouvrir l'enseignement postsecondaire à la majorité des jeunes et aux adultes, mais d'abord pour préparer une main-d'oeuvre qualifiée. Réservée jusqu'ici à une élite et orientée vers la formation des leaders d'une société, où le travail était pour le peuple de niveaux primaire et secondaire, la formation libérale cède la place à la formation spécialisée et professionnelle de cette société nouvelle, où le tertiaire occupe de plus en plus de travailleurs.

La population est d'ailleurs gagnée à cette orientation, comme en témoignent les enquêtes de l'O.I.S.E. La très grande majorité des adultes favorisent une formation pratique et ne se soucient guère de la formation générale. Les étudiants pensent "emploi", recherchent des enseignements utiles et ne trouvent plus de motivation dans les cours généraux qu'on leur impose. Les professeurs eux-mêmes sont entraînés par le mouvement de la spécialisation disciplinaire et de la recherche. La dimension pédagogique de leur tâche est dévalorisée. Et souvent, eux-mêmes qui ont bénéficié au temps de leur formation collégiale d'une formation générale qui leur permet aujourd'hui de se spécialiser, oublient que leurs étudiants seront privés de cette formation fondamentale.

5. Le retour à la formation générale

Cette orientation scientifique et professionnelle de l'enseignement postsecondaire commence cependant d'inquiéter, non seulement les philosophes de l'éducation et les nostalgiques de la formation libérale, mais un nombre croissant d'éducateurs, d'hommes d'affaires, de responsables des systèmes d'éducation. L'heure est au procès de la qualité de l'enseignement. L'on prend progressivement conscience des lacunes d'une formation trop exclusivement orientée vers la carrière, l'inadéquation d'une formation pratique aux besoins plus profonds de l'individu et de la société. L'on redécouvre les raisons d'être d'une formation plus générale ou fondamentale.

Du discours dont témoigne la documentation (chapitre 3, section 4), nous dégageons l'argumentation suivante.

La mobilité du travail. Durant leur vie, les diplômés du collège ou de l'université auront quatre ou cinq carrières, ce qui remet en cause le genre de formation de base qu'il convient de se donner. Si l'on ne connaît pas d'avance les emplois qui seront disponibles, ni leurs exigences spécifiques, le mieux est d'acquérir une formation fondamentale qui permettra de s'adapter à cet environnement de travail en constante évolution. La récente crise de chômage n'est pas sans susciter des interrogations sur la nature de la formation postsecondaire. L'étudiant qui ne trouve pas d'emploi dans sa spécialité est difficilement recyclable.

La qualité de l'enseignement. La qualité de l'enseignement secondaire est largement contestée, particulièrement en ce qui touche les matières générales de langue, de mathématiques et de sciences. La situation exige d'ajuster l'enseignement postsecondaire à cette réalité et de combler ces lacunes. Toute spécialisation s'édifie sur des fondements solides et préalablement posés.

L'héritage culturel. Nombre d'intervenants demandent que l'enseignement postsecondaire permette à l'étudiant de s'approprier son héritage culturel. Et, par héritage culturel, ils entendent les acquis de la civilisation dans les domaines des humanités, des sciences et des sciences sociales, mais surtout l'appropriation des valeurs qui font le bon citoyen: des principes moraux, la participation à la vie du milieu, le respect et la compréhension d'autrui, la vie familiale, la conscience de l'interdépendance des individus et des peuples. S'il est bon d'apprendre à gagner sa vie, il est meilleur d'apprendre à vivre en bon citoyen. C'est le rôle de la formation générale "d'assurer à tous les étudiants un type d'apprentissage qui rend l'homme libre" (4). "Les collèges doivent trouver l'équilibre entre la préparation au travail spécialisé et la transmission de l'héritage culturel qui forme un citoyen normal" (5). "L'étudiant doit apprendre à distinguer entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas dans son comportement... Il doit développer une image de lui-même, de sa communauté" (6). La formation générale habilite l'homme à prendre des décisions morales personnelles, à peser des alternatives, à comprendre les points de vue des autres... On ne peut laisser aux autres les problèmes sociaux, sous prétexte qu'on est un technicien: on est tous des citoyens responsables (7).

La nostalgie de la formation humaniste. Une partie importante du discours sur la formation générale tient à la nostalgie que les anciens en particulier, comme Pitt, Niblett et Bissell, cultivent en pensant aux bienfaits de la formation humaniste et libérale traditionnelle. "C'est par la littérature, l'histoire, la philosophie et les arts que l'étudiant prendra conscience de son monde intérieur..., qu'il résistera à l'entraînement technologique" (8). "Une personne possède une formation générale dans la mesure où elle est raisonnablement à l'aise en littérature, mathématiques, sciences de la nature et de la vie, histoire, arts, langues, logique, philosophique et religion" (9). "On ne doit pas évaluer la formation générale en termes de rendement monnayable, mais avec des critères de valeur spirituelle, d'équilibre intellectuel et affectif, d'âme; les humanités ne sont pas des valeurs marginales et complémentaires, mais elles sont au cœur de la vie sociale" (10).

La pensée logique et critique. Nombreux enfin sont ceux qui exigent d'une formation fondamentale l'habileté à raisonner et à penser de façon critique. Le premier objectif de l'éducation demeure de discipliner l'esprit, d'apprendre à analyser, à discerner, à juger. "Sans raison dialectique, les étudiants demeurent intellectuellement, émotivement et moralement démunis" (11). On peut prédire, note Bernard Ostry, "une importante augmentation de la demande de personnel hautement intelligent, possédant une pensée logique et des aptitudes techniques, et une baisse correspondante des travaux de routine" (12).

Une formation équilibrée. Face à une formation marquée par la spécialisation dans une discipline et la préparation professionnelle, d'autres intervenants suggèrent de repenser la formation à partir des besoins plus généraux de l'étudiant et de la société, de mieux équilibrer les éléments de formation: "la question fondamentale, dit par exemple Norman Henchey, est: quel est le bagage - de compétences, de connaissances et de valeurs - qui importe tellement pour l'épanouissement de l'individu et le bien-être de la société, que tous les étudiants soient censés l'acquérir? De quoi doit être constitué le noyau commun, la base de l'enseignement? Quel seront le contenu et la forme d'un programme cohérent de formation générale" (13).

Telles nous semblent les principales raisons d'être que l'on peut entendre dans le discours et qui expliquent le retour actuel à la formation générale.

6. Les concepts de formation générale

Au Canada, comme aux Etats-Unis, il n'y a donc pas une définition ni un concept univoques de la formation générale. Les objectifs visés, les raisons invoquées, les innovations expérimentées témoignent de conceptions diverses. On peut ramener ces concepts aux suivants, en tenant compte de l'accent principal qui est mis sur les composantes de la formation générale.

⁰
1 La formation générale n'est plus l'apanage d'une élite. Elle doit être offerte à l'ensemble des étudiants de l'enseignement postsecondaire, qu'ils soient inscrits à des cours de préparation à la carrière ou de formation collégiale et universitaire traditionnelle.

⁰
2 La formation générale comprend le contenu de l'éducation qui diffère de la spécialisation: les habiletés fondamentales et les savoirs de base traditionnels. Les habiletés sont par exemple: apprendre à apprendre et à communiquer, se connaître soi-même, être conscient de sa culture et de son appartenance à une société. Les savoirs réfèrent aux disciplines fondamentales des sciences, des sciences sociales et des humanités.

⁰
3 Ceux qui demandent à l'éducation une formation de base du citoyen conçoivent la formation générale comme une synthèse du savoir moderne et une compréhension de l'héritage culturel de leur civilisation. Ils la voient comme un ensemble commun de connaissances, de principes et de valeurs. Ils sont enclins à définir la formation générale par les objectifs qu'il faut atteindre.

⁰
4 A l'instar des Allemands, qui ont créé le "studium generale", des Anglais, qui ont imposé à tous, à l'exemple de l'université de Keele, une année d'études générales, des Américains, qui ont expérimenté diverses approches de formation générale, la plupart des Canadiens anglais cherchent à assurer une formation générale par un programme d'études qui comporte un ensemble de cours dits "généraux", qui élargissent les domaines de la connaissance et assurent une incursion dans les principaux champs du savoir humain.

⁰
5 D'autres sont moins préoccupés par l'ouverture aux principaux champs de la connaissance (breadth) que par l'acquisition des principes fondamentaux d'une discipline, de sa méthode (depth). Ce ne sont pas

les connaissances qui importent, mais le processus de maturation. La formation sera fondamentale en autant que l'étudiant s'approprie les concepts de base et la méthode d'une discipline, qu'il apprend à penser, à communiquer, à analyser, à faire une synthèse.

⁰
6 Une autre approche de la formation générale peut être identifiée par ce courant qui tend à donner au spécialiste des dimensions complémentaires à sa formation disciplinaire. On demandera à l'ingénieur d'être capable de communiquer et de s'ouvrir à la dimension sociale de l'environnement. Le bon administrateur devra développer l'esprit d'entreprise et être conscient que l'excellence tient en bonne partie aux conditions humaines dans lesquelles travaille le personnel. Dans un contexte d'éducation permanente, l'on ne prépare plus un étudiant à une carrière spécifique définitive, mais on lui assure une formation de base qui lui permettra de se reconvertir éventuellement, de se réorienter.

Dans sa logique française, le Québécois est à la recherche du concept de la formation fondamentale. Pragmatique, le Canadien anglais préfère la diversité de concepts et d'approches, comme en témoignent le discours et les programmes expérimentaux de formation générale. Sans doute que les collèges et les universités qui auront le mieux réussi dans leur démarche influenceront le milieu de l'enseignement postsecondaire.

7. La diversité des approches

Si nous revenons aux expériences significatives (chapitre 3, sections 3.1, 3.2 et 3.3), nous pouvons identifier les diverses approches suivantes.

⁰
1 On demande aux collèges et aux universités de se donner une définition en concept de formation générale (Enquête de l'A.C.C.C.).

⁰
2 On demande encore à l'institution d'identifier un responsable de l'implantation de la formation générale dans les programmes d'études. Qu'on se réfère, par exemple, au rapport Macpherson à l'Université de Toronto, à l'enquête de l'A.C.C.C., à la création d'une faculté d'Humanités à l'Université Concordia. Pour implanter la formation générale dans un collège ou une université, l'on est conscient

qu'il faut en rendre responsable un porteur de dossier ou une unité administrative.

⁰
3 Ceux qui privilégient l'approche de la formation générale par le contenu des programmes proposent diverses formules: le tronc commun de cours obligatoires; l'obligation de choisir des cours dans divers domaines; un ensemble de cours qui constituent une mineure; un choix libre de cours dits généraux.

⁰
4 Des universités, comme Brock et McMaster, proposent à des groupes restreints d'étudiants doués un programme spécifique de formation générale.

⁰
5 A travers ces approches, l'on discerne une nette orientation commune qui vise à mieux définir les objectifs de la formation des étudiants et à imposer à l'ensemble des étudiants un ensemble de cours qui vont assurer l'atteinte de ces objectifs de formation générale.

Telles nous apparaissent les conclusions générales que nous pouvons dégager de ce dossier canadien sur la formation fondamentale. Le lecteur en tirera les siennes et saura mieux situer, nous l'espérons, sur cette toile de fond que veulent constituer les études des documentations américaine, canadienne, française et anglaise la problématique québécoise de la formation fondamentale. "Le dossier-souche, disions-nous dans la présentation, ne prend tout son sens que s'il suscite des prolongements et que s'il fournit à ses utilisateurs de quoi le dépasser".

Notes et références

1. Cf., par exemple, les propos du professeur Niblett au colloque de l'O.I.S.E., de Northrop Frye, dans sa conférence By liberal things, de James Cameron, dans son ouvrage On the idea of a university.
2. Jean-Guy PAQUET, "La formation générale ou la formation spécialisée", dans Affaires universitaires, novembre 1983.
3. Rapport annuel du Conseil économique du Canada, 1964, p. 160.

4. Michael MURPHY, An analysis of the general education component in curricula of the Ontario CAAT, Toronto: University of Toronto (OISE), 1983, p. 46.
5. Id., p. 49.
6. Conseil économique du Canada, Education: Issues and alternatives, Rapport annuel du Conseil économique, 1976, p. 27.
7. Nathalie SORENSEN, "Justifying general education in Ontario Community colleges", dans Bulletin des études canadiennes, avril 1983, pp. 2-4.
8. Claude BISSELL, Humanities in the university, Singapore: University of Chanaligon, 1977, pp. 71 ss.
9. John WOODS et Harold COWARD, "Reflections on a liberal undergraduate education...", dans Humanities in the present day, Waterloo: Wilfrid Laurier University Press, 1979, p. 18.
10. Margaret ATWOOD, "Arts and humanities more relevant than ever", dans Affaires universitaires, décembre 1984.
11. Richard PAUL, "Critical thinking: fondamental to education in a free society", dans Educational Leadership, septembre 1984, p. 4.
12. Bernard OSTRY, propos tenus à la Conférence annuelle de l'A.U.C.C., au printemps 1984.
13. Norman HENCHEY, "La recherche de la cohérence dans l'enseignement général", dans Prospectives, vol. XI, no 3, 1981.

ANNEXE

DOCUMENTATION

Les documents utilisés pour constituer le présent dossier sont signalés à la fin de chacune de ses parties. Il nous a paru utile de regrouper ici, autour des thèmes de l'étude, les principales sources documentaires.

• Sur le système canadien d'éducation

- L'éducation au Canada, revue statistique, Ottawa: Statistique Canada, 1984.
- Edward SHEFFIELD, Systems of Higher Education: Canada, New York: International Council for Educational development, 1982.
- O.C.D.E., Revue des politiques d'éducation au Canada, Paris: O.C.D.E., 1975.
- Robin S. HARRIS, A history of higher education in Canada 1663-1960, Toronto: University of Toronto Press, 1977.

• Enquêtes sur la formation générale

- Nathalie SORENSON, General education in Canada's community colleges and institutes, Toronto: A.C.C.C., 1984.
- Michael Neil MURPHY, An analysis of the general education component in curricula of the Ontario CAAT, Toronto: University of Toronto (O.I.S.E.), 1983.
- Andrew S. HUGHES, Public attitudes toward postsecondary education in the Maritime provinces, AAU survey report, Halifax: Atlantic Institute of Education, 1979.

- David N. LIVINGSTONE et Douglas HART, Public attitudes toward education in Ontario, third O.I.S.E. survey, Toronto: OISE Press, 1981.
- Innovations et programmes expérimentaux en formation générale
 - Université Concordia:
 - General education in the arts and sciences. Report of the task force on core curricula, 1982-1983.
 - The Thursday Report, special edition, 8 avril 1983.
 - Université McMaster:
 - A new baccalaureate degree program in arts and sciences, revised outline, 1980.
 - Université de Guelph:
 - Liberal education: affirming a commitment, report of the Senate ad hoc committee to study liberal education, 1980.
 - Université Brock:
 - Julia WESTON, "The mood is optimistic", dans Affaires universitaires, décembre 1982.
 - Université de Toronto:
 - Undergraduate instruction in arts and sciences, report of the presidential committee on undergraduate instruction in the faculty of arts and sciences, 1967.
 - Université de la Colombie britannique:
 - Reports of Committees of Senate, Ad hoc Committee on Breadth, 1983.
 - Report of the Committee on undergraduate program revision, Faculty of Education, 1983.

- Edward SHEFFIELD, Curriculum innovations in Arts and Science, Report of a canadian universities workshop, Toronto: O.T.S.E., 1970.
- Sur la problématique et le concept de la formation fondamentale
 - On trouvera dans les ouvrages de Robin HARRIS et de Michael MURPHY, cités plus haut, d'importants développements sur le sujet.
 - Margaret ATWOOD, "Arts and Humanities more relevant than ever", dans Affaires universitaires, décembre 1984.
 - Robert BANDEEN, "Business speaks out", dans Affaires universitaires, décembre 1984.
 - Claude BISSELL, Humanities in the university, Singapore: University of Chanaligon, 1977.
 - James M. CAMERON, On the idea of a university, Toronto: University of Toronto Press, 1978.
 - Northrop FRYE, By liberal things, address on the occasion of installation as principal of Victoria College, Toronto: Clarke, Irwin, 1959.
 - Paul GALLAGHER et John DENNISON, General education in Canada's colleges (document de travail), Vancouver: Capilano College, 1984.
 - Norman HENCHEY, "La recherche et la cohérence dans l'enseignement général", dans PROSPECTIVES, vol. XI, no 3, 1981 et Perspective: general education in the 1980's, (document de travail), 1982.
 - H.H. KERR, Convocation address, delivered at Ryerson Polytechnical Institute, Toronto: Ryerson Press, 1966.
 - Alvin A. LEE, Address at Acadia University, 17 octobre 1982.
 - Ontario Council of Regents, Objectives for Colleges of applied arts and technology, Toronto: Ministry of Colleges and Universities, 1975.
 - Clifford PITT, A tension in canadian education: vocational and humanistic concerns, A Robert Jackson memorial lecture, Halifax: Atlantic Institute of Education, 1981.

- John WOODS et Harold G. COWARD, "Reflections on a liberal undergraduate education: out of the vortex of slush and nonsense", dans Humanities in the present day, Waterloo: Wilfrid Laurier University Press, 1979.

Note: Notre recherche documentaire s'arrête en 1984. Le dossier était sous presse lorsque nous est parvenu le numéro du 15 avril 1985 de Collège Canada et sa série d'articles sur "L'étudiant insuffisamment préparé", dont l'objet est en pratique la formation fondamentale. Le discours se poursuit...